
THE LIBRARY OF CONGRESS
1800

DET PÆDAGOGISKE SYSTEM

I

COMENIUS' DIDACTICA MAGNA

VICTOR KUHR

DET PÆDAGOGISKE SYSTEM

I

COMENIUS' DIDACTICA MAGNA

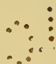


KØBENHAVN
GYLDENDALSKE BOGHANDEL
NORDISK FORLAG
1912

Denne afhandling er af det filosofiske Fakultet kendt værdig til at forsvares for den filosofiske doctorgrad.

København, 15. maj 1912.

Finnur Jónsson
dec. fac. phil.



TRYKT HOS J. JØRGENSEN & CO. (M. A. HANNOVER)

INDHOLD.

Trykfejl.

S. XI, L. 1 f. n. Sam, læs: Sam.
S. 179, L. 7 f. o. i de læs: de i

INDLEDNING.

JOH. AMOS COMENIUS' PERSONLIGHED OG VÆRKER.

Det Skolevæsen, der havde udviklet sig i Løbet af det 16. Aarhundrede, bar intet Præg af de Bestræbelser og Udviklinger, der i det samme Tidsrum saa Lyset i Naturvidenskabens og overhovedet i Tankens og Forskningens Verden. Dette var jo heller ikke at vente. Skolen er ikke det Sted, hvor Reformer først skal indføres og prøves; først naar de nye Tanker i et vist Maal har gennemtrængt Tiden og vist deres Bæreevne, er Øjeblikket kommet til at *bruge* dem. For Skolens Vedkommende lettes en Tilnærmelse som Regel gennem, at Kravene om, at den ikke længere bør holde sig fremmed for det nye, rejses fra de theoretiske Pædagogers Side; men tilbage staar herefter det andet Skridt, der gerne koster betydelig mere af baade Tid og Kampe: den praktiske Undervisnings Omformning i den nye Retning. De første Spor af saadanne Bestræbelser indenfor Opdragelsens Omraade finder vi i nyere Tid i den første Halvdel af det 17. Aarhundrede — den samme Periode, hvor ogsaa en anden »Anvendelse« af de nye Methoder og Resultater finder Sted, i de store systematiske Filosofers Forsøg paa at udforme en afsluttet Verdensopfattelse.

Det var *Humanismen,* som bestemte Karakteren af Datidens Skole. Det realistiske, Humanismen kan have indeholdt, havde ikke i Undervisningen frembragt varige Resultater. Skolevejen var en overvejende formalistisk Forberedelse til og Beskæftigelse med den klassiske Litte-

ratur. Man lærte alene de sproglige Former, Regler og Undtagelser, og beviste igen Rigtigheden af disse ud fra Forfatterne; Disciplenes Bevidsthed fyldtes med Ord og abstrakte Sætninger — og kom længere og længere bort fra selve Tingenes Virkelighed. Skolen havde ganske vist ogsaa Naturvidenskab som Fag; men man stod dér endnu helt paa det Aristoteliske Grundlag og hentede sin Viden om Tingene (der mere var en Natur*filosofi* end Naturforskning) fra Bøgerne, men aldrig fra en Betragtning af Tingene selv. At der under disse Forhold overhovedet næppe kunde rejse sig Spørgsmaal om pædagogisk Methode, siger sig selv. Det Begrebsstof, der skulde bibringes Disciplene, var for fjernt fra disses naturlige Forudsætninger til, at en »naturlig« Tilegnelse af det kunde fremhjælpes; det er mest mekanisk (og ofte voldsom) Indterpning fra Lærerens Side og anstrengende og ufrugtbart Hukommelsesarbejde fra Disciplenes, der kendetegner Datidens Undervisning.

Reformationen havde ikke kunnet ændre væsentlig herved, dertil var den ved hele sin Karakter for nær beslægtet med Humanismen. Men der laa i den Spirer, hvoraf meget nyt kunde fremgaa. Selv om den første Grund til Folkeskolen maa søges betydelig længere tilbage (allerede i det 12. Aarh.'s »Skriveskole«), er det dog Luther, der indtrængende henvendte sig til de ledende Klasser om Grundlæggelsen af en Folkeskole; den nys omtalte humanistiske Undervisning var jo indskrænket til den »lærde« Skole. Og i Protestantismens Principer laa Mulighederne for en forbedret Undervisningsmethode. Det var jo den mekaniske Bog- og Autoritetstro, den rejste sig imod, Tankens friere Anvendelse overfor gængse kirkelige Dogmer. Luther hævder med Styrke Nødvendigheden af offentlig Undervisning i Skoler, idet han finder Opdragelsen i Hjemmet ganske utilstrækkelig, — og ingenlunde blot af religiøse Grunde. Men baade m. H. t. Maal og Midler angriber

han stærkt den gængse Skole; der maa opbygges en helt ny Skole med Kendskab til Evangeliet, Undervisning i Mathematik, Naturkundskab og Sprog — men *ikke,* som man kunde have ventet, *de nationale* Sprog, derimod Græsk, Latin og Hebraisk. Ogsaa Legemsøvelser gør han sig til Talsmand for.

Fremhævelsen af det nationale, som dog maatte blive en Nødvendighed, naar en Folkeskole skulde udskilles af den lærde Skole, og som jo ogsaa laa som Konsekvens i selve Reformationens Bevægelse, var det altsaa forbeholdt Tiden efter Luther at gøre gældende. Men ogsaa den nye Religiøsitet maatte hævde en centralere Plads i Undervisningen, Skellet mellem Humanisme og Protestantisme (herunder *Realisme*) sættes skarpere, end de første Reformatorer havde gjort det. Der viste sig da ogsaa snart efter Luthers Død Bestræbelser i denne Retning, og Udviklingen var ved at medføre en ny Dogmatik med Fornuftens Underordning under Skriften og dennes theologiske Fortolkning. Men overfor denne Retning træder, som antydet, den *nationale* op, der ikke staar i den kirkelige Retnings fjendtlige Forhold til Humanismen, men dog i sin videre Udvikling ikke kunde undgaa at føre til dennes Undergang. Imidlertid naaede heller ikke de af Luther selv udtalte pædagogiske Tanker i denne Omgang deres Udførelse i Praksis. Enkelte Skoler blev grundede; men Trediveaarskrigen satte foreløbig en Stopper for videregaaende Reformforsøg. Hele Arbejdet maatte altsaa genoptages fra nyt af.

Som et ejendommeligt Udtryk for de pædagogiske Reformbestræbelser i Begyndelsen af det 17. Aarh. staar Holsteneren *Wolfgang Ratichius* (1571—1635). Den »Didaktik«, hvormed han paastod at kunne gøre pædagogiske Mirakler, og som gennem en Snes Aar satte Regeringer og Universiteter i Tyskland i den største Bevægelse for derefter ganske at forsvinde ud af den almindelige Interesse, gik ud paa i Løbet af ganske kort

Tid ($^1/_2$ Aar) at lære Hebraisk, Græsk og Latin. Det er altsaa en *Sprog*methode, han vil indføre, men i Tilknytning hertil gaar hans Tanke videre, til en hel videnskabelig Reform og en Optagelse af samtlige Videnskaber i systematiske Lærebøger. Det er ikke blot de lærde Sprog, han ønsker meddelt gennem Undervisningen, også for *Modersmaalet* (Tysk) hævder han en Plads (bl. a. til Brug ved Undervisningen); men iøvrigt maa man huske, at den Skole, for hvilken Ratichius arbejder, er udelukkende den lærde Skole. Hans Hovedfordring gaar ud paa: at begynde Undervisningen med Sproget selv (Tale og Tekster), ikke med dets Grammatik, og lade Modersmaalet være det Sprog, hvori der først undervises. Endvidere fremsætter Ratichius en Række Fordringer, der sigter langt udover den blotte Sprogundervisning, som: at alt skal meddeles i den rette Orden og kun én Ting ad Gangen; at der skal herske de samme Principer i alle Skolebøger; at Undervisningen skal gaa »fra det specielle til det almindelige«, overalt følge den *induktive* Vej; og endelig at alt skal gaa for sig uden Tvang og Prygl — Fordringer, hvoraf en Del vil findes fremdragne ndfr. Det var Ratichius' Mening, at ogsaa de gamle Sprog skulde tjene »den sande Kristendom«, hjælpe til at læse den hellige Skrift i Grundsprogene — altsaa ingenlunde fremme de humanistiske Bestræbelser; det var da ogsaa hos protestantiske Theologer og enkelte nationalt interesserede Fyrstehuse, han især fandt sine Velyndere.

Men en egentlig Virkning kom Ratichius' Arbejde ikke til at udøve, i hvert Fald ikke direkte. Fremtraadt, som det var, med et Præg af Charlataneri, faldt det hurtig til Jorden. Men man vil ogsaa have set, at af de pædagogiske Problemer, som Tiden forud havde rejst, og som endnu ventede ikke blot paa deres praktiske Løsning, men endog paa deres theoretiske (sammenarbejdende og udformende) Behandling, var det kun en be-

grænset Del, Ratichius havde befattet sig med. Folkeskoletanken laa ham fjernt; og den realistiske Undervisningsmaade kan jo vanskelig udvikles til sin fulde Klarhed indenfor Sprogundervisningen *alene.* Hertil kom, at de videre rækkende pædagogiske Konsekvenser, der laa i adskillige af de af Ratichius udkastede Tanker, har han selv slet ikke set og altsaa ikke kunnet udnytte. Og idet han ensidig stillede sine Bestræbelser i den lutherske Kirkes Tjeneste, naaede han heller ikke af sin Sprogundervisning det fulde Udbytte, der havde været muligt, idet han kom til at gøre ogsaa det værdifulde i Humanismen Uret. Foruden at hans Skolereform maatte blive en rent fragmentarisk Omdannelse, hvorved kun ganske enkelte Sider kunde komme til deres Ret, laa der heri tillige en Fare for Brud paa *Kontinuiteten* indenfor Skolens Udvikling. De »moderne-nationale« Bestræbelser, som gradvis havde arbejdet sig frem, indeholdt Faren for helt at afbryde Tilknytningen til det gamle og ogsaa en Mulighed for at frembringe Skel mellem de enkelte Nationer, som kunde vanskeliggøre Kulturudbredelsen; og den stærkt luthersk-dogmatiske Retning, Opdragelsen var ved at tage, kunde virke i ganske samme Retning. Skulde det værdifuldeste i *samtlige* de Tendenser, der var oppe i Tiden, bevares og sammenarbejdet overleveres en senere Tid til praktisk Udnyttelse, maatte det nationale og det religiøse Element naturligvis komme til sin Ret, men saaledes, at det tillige tillod, ja helst begunstigede *universelle* Bestræbelser, hvor det bedste af Fortidens Kultur og det dybeste hos de forskellige Nationer og Konfessioner var indoptaget; og det *realistiske,* som hidtil var trængt frem paa enkelte Omraader, maatte kunne trænge igennem overalt i Opdragelsen, hvor personlig Tilegnelse var Maalet. De forskellige Spirer maatte altsaa helt udfolde sig — men under Hensyn til hinanden, og navnlig maatte den vig-

tigste Konsekvens af det »universelle«: *Folkeskolens* Idé, fastslaas i fuld Klarhed.

Naar vi har sagt, at Pædagogiken »maatte« udvikle sig paa denne Maade, for at en virkelig Kontinuitet skulde opnaas, støtter vi os naturligvis paa en Viden om det, der virkelig skete. Vi kan jo ikke benægte, at det samme muligvis kunde være naaet ad andre Veje og ved andre Kræfter — men vist er det, at *Johann Amos Comenius,* Ratichius' yngre Samtidige, ved at samle Tidens pædagogiske Tanker til et *System,* hvis Enkeltheder han selv, overvejende ledet af praktiske Erfaringer, udformede til indbyrdes Overensstemmelse, har givet dem en Anvendelighed, hvoraf Eftertiden (tildels endnu vor egen Tid) har kunnet drage mangfoldig Nytte. Det er dette pædagogiske System, der skal være de efterfølgende Undersøgelsers Genstand. Men selv om en Mands Tanker paa et eller andet Omraade jo nok kan betragtes i Isolation fra vedkommendes Personlighed og ydre Livsvilkaar, vil dog et (om blot flygtigt) Kendskab til disse kunne give selve Tankerne Perspektiv og større Anskuelighed, idet den Personlighedstotalitet, hvoraf de *alle* (paa første eller anden Haand) udsprang, og det Milieu, i hvilket de, lettere eller vanskeligere, maatte bryde sig Vej, danner den stadige Baggrund, der, hvor fast Tankerne iøvrigt kan være logisk og systematisk sammenknyttede, dog maa til for at vise deres *oprindelige* (historiske og psykologiske) *Sammenhæng.* For Comenius' Vedkommende er det saaledes ikke nok at betragte den logiske Sammenhæng, Systemet i hans pædagogiske Tanker, selv om dette er os det vigtigste; vi maa ogsaa kaste et Blik paa Udviklingen af den Personlighed, indenfor hvilken saa forskellige Elementer kunde mødes og udsones — se den i dens Forhold til en Omverden, af hvilken den paavirkedes og (gennem Lidelse) formedes, men som den dog havde Styrke til at virke des mere bestemmende tilbage paa. —

Comenius, hvis Navn er en Latinisering af det böhmiske Komensky, fødtes den 28nde Marts 1592 i den gamle Fæstningsby Ungarisch-Brod i *Mähren* (eller maaske snarere i Landsbyen Niwnitz, en Mils Vej Syd derfor). Forældrene hørte til den böhmisk-mähriske Brødremenighed, i hvis Tro ogsaa Comenius blev opdraget, ligesom han begyndte sin Skolegang i Menighedens Skole i Brod. 12 Aar gammel mistede han med faa Maaneders Mellemrum begge sine Forældre. En Tid gik han i Skole i Strassnitz, hvor en Faster af ham boede; først 16 Aar gammel har han i Brødreskolen i *Prerau* begyndt at lære Latin (hos Læreren Thomas Dubinus). Tillige beskæftigedes han her med Naturvidenskab og med legemligt Arbejde, og Skolen ledes efter et System af Arbejdsregler, som fik Betydning for hans senere Virksomhed.

Han arbejdede saa ivrig, at han allerede 1611 kunde lade sig immatrikulere ved Universitetet i *Herborn* i Tyskland; han foretrak dette for Universitetet i Prag paa Grund af de dér herskende politiske Uroligheder, og desuden plejede Brødrene overhovedet at sende de Unge, som skulde studere, til Herborn eller Heidelberg. I Herborn studerede han i to Aar Theologi og Filosofi. Af Lærerne var Joh. Heinr. Alsted (Forfatter af talrige, specielt pædagogiske, Skrifter) den, der fik størst Betydning for ham; han gjorde ham bekendt med Luis Vives og med Ratichius' didaktiske Programskrift — og der er næppe Tvivl om, at Comenius' Chiliasme for en Del skyldes Alsted's Paavirkning. Fra denne Tid hidrører Comenius' første udgivne Skrift (knyttende sig til offentlige Disputatser): Sylloge quæstionum controversarum, philosophiæ viridario depromptarum. Han begyndte endvidere at samle Stof til en Thesaurus linguæ Bohemicæ, og et Forvarsel om hans senere encyklopædisk-pansophiske Arbejder har man i det paabegyndte »Amphitheatrum Universitatis rerum«, der paa Böhmisk

skulde meddele Oplysning om alt mellem Himmel og Jord. Maaske kan han ogsaa paa dette Omraade have faaet Impulser fra Alsted.

Efter en Rejse gennem Tyskland og Nederlandene (Amsterdam) immatrikuleredes Comenius i Sommeren 1613 ved Universitetet i *Heidelberg.* Her har han især været under Paavirkning af Professoren David Pareus, der ved sin Iver for en Udsoning af Lutheranere og Calvinister sikkert har givet Comenius' Tanker om hele Menneskehedens Udsoning Næring — ja maaske den første Tilskyndelse. Iøvrigt har vi Efterretning om, at han her i Heidelberg købte Kopernikus' Manuskript til De revolutionibus orbium coelestium, som han senere (1637) af Trang nødtes til at skille sig af med igen. 1614 vendte han tilbage til *Prerau* og overtog dér Ledelsen af sin gamle Skole. Han gav Undervisningen en mere realistisk Karakter, saaledes at han f. Eks. lod Sprogundervisningen begynde med Tekster i Stedet for med Grammatik. I et Skrift fra denne Tid »om Englene« afviste han Tanken om Aabenbaringer (og Engle) i vore Dage. Sine didaktiske Reformer fremstillede han i Grammaticæ facilioris præcepta, der blev trykt i Prag (1616), men nu er tabt; og disse Sager blev ved at beskæftige ham, efter at han i 1618 var kaldet til *Fulnek* som Præst for Brødrene dér og Tilsynshavende ved Skolen (i 1616 var han bleven ordineret). Allerede fra 1617 har han rimeligvis været bekendt med den ogsaa i Pædagogikens Historie fremragende Joh. Valentin Andreä's (1586—1654) Skrifter.

Imidlertid blev efter Tilly's Sejr ved det Hvide Bjerg (8. Nov. 1620) Katholicismen atter eneherskende i Böhmen og Mähren, og Comenius maatte som andre Præster flygte og lade sine Bøger og Optegnelser i Stikken. Friherre Karl v. Zierotin, der hørte til Brødremenigheden, gav ham Ophold paa sine Godser i Mähren, hvorfra han i 1622 maatte drage til andre af Zierotin's Godser ved

Brandeis i Böhmen. Her døde ikke længe efter hans Hustru og to Børn af Pest. I disse Aar udarbejdede han et for sin Tid godt Kort over Mähren (Moraviæ nova ... Delineatio 1622, der kom i talrige Udgaver) og udsendte en Række religiøse Trøsteskrifter, hvori han henviser til Gud som den eneste Tilflugt. Han forfattede ogsaa et satirisk Skrift: Verdens Labyrinth og Hjertets Paradis (afsluttet i Dec. 1623, udkom 1631), som han tilegnede Zierotin. I 1624 giftede han sig igen (med en Datter af Brødremenighedens Senior Cyrillus), men da der var givet alle ikke-katholske Gejstlige Befaling til at forlade Böhmen og Mähren, drog han med sin Hustru til Hertugdømmet *Friedland* (i det nordlige Böhmen), hvor han til Brødrenes Trøst og Formaning skrev »Centrum securitatis« (1625). Allerede her henviser han til *Naturen* ved Siden af Bibelen som Kilderne til Sandhed.

Da imidlertid den hjemlige Jord blev mere og mere brændende under Brødrenes Fødder, rejste Comenius i 1625 selvtredje til Polen for at forberede de böhmiske Brødres Ankomst dertil. Paa Rejsen opholdt han sig i nogen Tid i Sprottau, ja kom paa Tilbagevejen endog til Berlin — og Aaret efter til Berlin og Haag —, alt hovedsagelig foranlediget ved nogle Aabenbaringer, som en schlesisk Garver, Christoph Kotter, paastod at have haft om Habsburgernes og Pavedømmets Undergang og Grundlæggelsen af Tusindaarsriget. Man kan kun undre sig over, at disse Beretninger gjorde et saadant Indtryk paa Comenius (der jo 1615 havde udtalt sig mod moderne Aabenbaringer), at han oversatte dem paa Böhmisk og støttede dem ved et ledsagende Forord. Dette mystiske Træk i Comenius' Religiøsitet, som ogsaa giver sig Udslag gennem hans senere Liv, og som skulde volde ham selv megen Modgang, hænger sammen med det brede, udogmatiske i hele hans Tænkemaade, der, som vi skal se, har begunstiget en udogmatisk (»universel«) Karakter ved hans Pædagogik, men altsaa indenfor den samme

Personlighed har kunnet føre til en besynderlig Overtro — der dog har holdt sig isoleret i Forhold til Comenius' pædagogiske Virksomhed. Snarere kan der ses en Forbindelse mellem den berørte Overtro og Brødremenighedernes dybt religiøst bevægede Sindelag, og endnu mere med de ireniske og chiliastiske Overvejelser, der senere (o. 1628) lod Comenius blive optaget med Andreä som Mellemmand i et (navnlig til England knyttet) hemmeligt (»naturfilosofisk«) Broderskab; den dybeste Grund maa dog utvivlsomt søges i hans eget sangvinske og derfor godtroende Temperament.

Efter at være kommen tilbage til Brandeis, hvor Udvisningerne nu var i fuld Gang, oversatte Comenius til Brug for sine Trosfæller 26 af Davids Salmer paa Böhmisk, et Arbejde som han dog maaske allerede havde paabegyndt tidligere. Da endelig ogsaa Zierotin — ganske vist af egen frie Vilje — udvandrede, rejste Comenius i Sommeren 1627 til et Gods i Riesengebirge, hvor han for Alvor blev bragt ind paa de pædagogiske Overvejelser ved at faa fat paa Elias Bodinus' Didaktik (se ndfr. S. 154 f.), som gav Stødet til Didactica Magna, foruden at den blev Medaarsag til de praktiske Sprogbøger. Her lærte han den 16-aarige Christine Poniatowsky at kende, og ogsaa hendes Visioner, der bl. a. forudsagde Pavedømmets Undergang, fik i ham en opmærksom Tilhører. Med hende, som blev givet under hans Beskyttelse, og med sin Familie afrejste han, da Fristen for Udvandring var ved at løbe ud, til *Lissa* i Polen, et af Menighedens Hovedsæder, hvortil han ankom d. 8. Feb. 1628.

Her tilbragte han sine roligste Aar (til 1641), rige paa Virksomhed indenfor ret forskellige Omraader. Han var knyttet til Byens Latinskole (fra 1636 som dens Leder) og holdtes herved stadig i Aande ogsaa som theoretisk Pædagog. Han læste den foreliggende pædagogiske Litteratur og korresponderede med fremragende Lærde

om saadanne Emner — men fandt det altsammen ganske utilstrækkeligt, tilmed da han ikke kunde formaa Andreä, hvem megen Modgang havde gjort mismodig, til længere at gaa ind paa disse Spørgsmaal, og han aldrig fik noget Svar paa sine Henvendelser til Ratichius. Til den »*Didaktika*«, som Comenius i Aarene 1628—32 udarbejdede paa Böhmisk (udg. i Prag 1849. 1855. 1871), har han altsaa vel kunnet faa Impulser fra forskellige Sider, og det er ikke underligt, at Hovedtanker hos ham kan have Berøring med de Tendenser, der arbejdede sig frem i Datidens Pædagogik; væsentlig har dog, hvad han saaledes har kunnet faa udefra, maattet forblive blotte *Anledninger* (og her kan, foruden Ratichius, særlig nævnes Bodinus' Didaktik) til den selvstændige Bearbejdelse af *egne Lærererfaringer,* der saa afgjort har bestemt hele Rækken af Enkeltfordringer i D. M., og til den systematiske Gennemførelse, der giver dette Arbejde en særlig Værdi.

»Didaktika« var oprindelig bestemt til Forbedring af det böhmiske Undervisningsvæsen; den er skrevet, medens Haabet om at vende tilbage til Hjemmet endnu var levende. Først da dette Haab ved de politiske Begivenheders Udvikling syntes at skulle skuffes, og Comenius endvidere fra Sverrig havde faaet Opfordring til at reformere Skolevæsenet dér, omarbejdede han (1638) Didaktiken *paa Latin,* hvorved det særlig paa Hjemlandet beregnede fjernedes, og det hele gennemarbejdedes og yderligere udformedes. Kun enkelte Partier tryktes i dette og det flg. Aar (i England); D. M. i sin Helhed udkom først 1657, som første Led i Samlingen af alle Comenius' didaktiske Arbejder. Kendskabet dertil blev foreløbig kun udbredt gennem Afskrifter, saaledes til Skotten John Durie (Duräus), der paa denne Tid opholdt sig i Sverrig, og til de ogsaa pædagogisk interesserede Medlemmer af det ovenomtalte Broderskab i London (se forrige Side), hvoraf særlig maa nævnes Sam,

Hartlib (der allerede havde vist megen Interesse for »Janua«) og Joachim Hübner, med hvis velsindede, men delvis uretfærdige Kritik af Værket vi vil stifte Bekendtskab ndfr.

Den i Didaktiken indeholdte Vejledning til de første 6 Aars Opdragelse udarbejdedes speciellere i: Moderskolen, der udkom paa Tysk i Lissa 1633, men allerede tidligere var skrevet paa Böhmisk. Samtidig med Arbejdet paa disse Skrifter var Comenius allerede inde paa den praktiske Reformering af Undervisningen i Sprog (foreløbig Latin), der fik sit Udtryk i den 1631 udgivne: Janua linguarum reserata, hvis første Anledning ligesom D. M.'s kan føres tilbage til Bodinus (se ndfr. S. 155). Hertil sluttede sig næste Aar som Lærebog for Begyndere: Vestibulum Januæ; men alligevel kunde han allerede 1633 udsende den mærkelige »Synopsis physicæ«, der (navnlig under Paavirkning af Campanella) søger at forene den af Bacon fordrede Naturiagttagelse med en Benyttelse af Bibelen som Kilde ogsaa for »Physiken«. Efterhaanden tager ogsaa Comenius' encyklopædisk-pansophiske Bestræbelser Fart, og i de to Afhandlinger: Pansophiæ prodromus (skreven 1634; offentliggjort første Gang 1637 i Oxford af Hartlib uden Comenius' Vidende og Vilje), og: Conatuum pansophicorum dilucidatio (Lissa 1638), slaar han til Lyd for Udarbejdelsen af en »Janua *rerum*«, en Metaphysik, der kan føre til Viden om alt (Pansophi) — ikke gennem en blot Opsummering af Tidens Inventarium af Kundskaber, men gennem methodisk Gennemgang af det hidtil skrevne og Sammenligning af dette med »Tingene«! (Det kan her tilføjes, at denne Janua, som Comenius paabegyndte o. 1640, først saa Lyset efter hans Død, i 1681, og kun er en Mindrepart i den store pansophiske Plan, som for største Delens Vedkommende gik i Graven med Comenius).

Et lille Afsnit af Pansophien dedicerede Comenius

i 1637 til sine tidligere Disciple, de to unge Grever af Belz, af hvilke den ældste, Boguslav, nu (efter Faderen Rafaels Død i 1636) var Herre i Lissa: Skriftet »Faber fortunæ s. Ars consulendi sibi ipsi« (det udkom først 1657 og 1661 i Amsterdam) — et udvidet, idealiseret Sidestykke til Bacon's væsentlig praktisk-politiske »Faber fortunæ s. Doctrina de ambitu vitæ«. Jævnsides med de pansophiske Skrifter syslede han imidlertid stadig med pædagogiske Arbejder; han affattede Love for Skolen i Lissa (1635), skrev Skolekomedien »Diogenes Cynicus redivivus s. De compendiose philosophando« (1638; trykt i Amsterdam 1658), samt samlede 1637, paa Opfordring af Byraadet i Breslau, de Tanker, der laa til Grund for hans Lærebøger, i den »didaktiske Dissertation«: De sermonis Latini studio, per Vestibulum, Januam, Palatium et Thesauros Latinitatis, quadripartito gradu plene absolvendo. Dette er hans første offentliggjorte Arbejde i theoretisk Pædagogik; det hviler i det væsentlige paa hans oprindelige »Didaktika« og slaar fast, at Sprogundervisningen ogsaa skal meddele Kundskaber om *Tingene.*

Samtidig hermed udfoldede Comenius en omfattende Virksomhed som Theolog. Gentagne Forsøg fra sociniansk Side paa at fjerne ham fra Brødremenigheden tilbageviste han i forskellige Afhandlinger; for Menigheden omarbejdede han (1630—31) Ludv. Bayle »Praxis Pietatis« (Practice of Piety) og formanede den i flere Skrifter (bl. a. Haggæus redivivus, 1632) til at holde fast ved den rene Lære. Som Menighedens »Skriver« (Notar) førte han paa dens Vegne en Polemik med Samuel Martinius og hævdede (»Vej til Freden«, 1637), at man skal holde sig saa nøje som muligt til Bibelens Lære og undgaa konfessionelle Stridigheder. Vi ser her et tydeligt Udtryk for, hvordan Comenius i sin Tro stræbte at omfatte *alle* Mennesker, gaa bagom de dogmatiske Skel ind til det, der for ham (og for det mystiske Bro-

derskab?) dannede Religionens Kerne! I Aaret 1636 var han tillige bleven Brødremenighedens Præst og udsendte da en Samling af 21 Prædikener og samme Aar en Sørgetale ved Grev Rafael af Lissa's Død: »Spiegel gutter Obrigkeit«. Grev Boguslav vilde ikke gaa med til at understøtte de store Planer, som Comenius paa hans Forlangende nedskrev, og som gik ud paa ved Hjælp af en hel Stab af Videnskabsmænd at udarbejde et fuldstændigt System af latinske Lærebøger (3 egentlige Lærebøger, 3 Lexika og 2 Grammatiker) og, til Realundervisningen, en Pansophi (i snævrere Betydning), en »Panhistorie« og en »Pandogmati«. Comenius flyttede derfor i Efteraaret 1641 til *England,* hvor han jo havde adskillig Tilknytning; først efter sin Ankomst (til London den 21. Septbr.) fik han at vide, at han — vistnok paa Foranledning af Hartlib — kunde gøre sig Haab om den forønskede Støtte.

I London havde han mange pansophiske Samtaler med Hartlib, Durie og Hübner, der alle var knyttede til det ovfr. berørte Brodersamfund, og udarbejdede et Skrift »om, hvordan Visdommen kan blive udbredt til alle Bevidstheder og Folkeslag« (mentes et gentes; dette er »Via lucis«, som først udkom i Amsterdam 1668, se ndfr. S. 284). Han slaar heri atter til Lyd for alles, ogsaa de Fattiges, Opdragelse i universelle Skoler, for et universelt Kollegium af Videnskabsmænd og for det hensigtsmæssige ved et universelt Sprog. Imidlertid bevirkede en blodig Opstand i Irland, Stridighederne mellem Kongen og Parlamentet og den optrækkende Borgerkrig, at Comenius efter en Række Forhandlinger med den rige, i Sverrig bosatte, hollandske Købmand Ludv. de Geer modtog dennes Indbydelse til at komme til Sverrig.

Han rejste da afsted i Juni 1642 og ankom (over Haag, Leyden og Hamborg) i August til *Norrköping,* de Geer's sædvanlige Opholdssted. Han fulgte et Raad af de Geer om at søge Axel Oxenstjerna i Stockholm, og

denne undersøgte meget indgaaende hans pædagogiske og pansophiske Forslag, udtalte sig anerkendende om begge, men raadede ham til foreløbig at opgive Pansophien og blot arbejde for Skolerne og især for en forbedret Latinundervisning. (Derimod var det netop de pansophiske Interesser, der fra først af havde vakt de Geer's Opmærksomhed for Comenius). Kansleren ved Universitetet i Uppsala, Johs. Skyte, sluttede sig hertil, og da Comenius var afgjort imod at slaa sig ned i Sverrig, foreslog Skyte som Opholdssted Elbing i Vestpreussen. Her forpligtede Comenius sig altsaa til — i Løbet af et Par Aar, haabede han — at forfatte latinske Lærebøger med Støtte af de Geer, — under Misbilligelse af de for Pansophien mere interesserede engelske Venner.

I Okt. 1642 rejste Comenius da til *Elbing,* men derefter til Lissa, hvorfra han tog sin Familie (som han ikke havde villet have med paa Søen) med til Elbing, hvor det var hans Hensigt i det næste Aar at faa omarbejdet Janua linguarum og, hvis Tiden tillod det, til denne føje Janua rerum. Imidlertid trak adskilligt ham bort fra hans pædagogiske Opgave. Sin stadige Tanke om en Forsoning mellem Religionerne gav han 1643 Udtryk i sine »Hypomnemata«, og nogle Angreb paa de pansophiske Formaal besvarede han ved at omarbejde sin allerede i England (1641) fuldendte: Pansophiæ diatyposis. Fremdeles blev han grebet af sin gamle Skolekammerat Drabik's Profetier (om Pavedømmets Undergang), der sendtes ham fra Ungarn i Afskrift; denne Drabik var en ret snu, men ganske umoralsk Person, der senere blev henrettet som Bedrager. Mod Munken Valerianus' katholske Skrifter udgav han: Absurditatum Echo (1644), og til Brug for en Privatelev, Kochlewsky, skrev han Regulæ vitæ Sapientis (1645). Han overtog et Professorat ved Latinskolen i Elbing og foretog i kirkelige Anliggender Rejser til Lissa og Thorn. Ja, han havde

endogsaa første Del af Pansophien (De Emendatione rerum humanarum Consultatio Catholica) under Arbejde.

Fra Aarene 1644—46 skriver sig endvidere den ndfr. oftere omtalte »Methodus linguarum novissima« (udk. 1648 i Lissa). Vi ser altsaa, at Comenius ingenlunde havde svigtet Pædagogiken; men med de egentlige Lærebøger gik det jo unægtelig ikke efter Planen, og de Geer beklagede sig da ogsaa skriftlig i haarde Ord. Han sendte dog endnu i 1645 og Begyndelsen af 1646 Understøttelse; Comenius tog nu kraftigere fat, og i Aug. 1646 rejste han sammen med et Par af sine Medarbejdere til Sverrig og forelagde det udarbejdede for en Bedømmelseskomité, der var veltilfreds dermed og blot ønskede, at det skulde gaas efter en sidste Gang inden Trykningen. Inden denne Affiling var foretaget, blev Comenius imidlertid valgt til første Senior for de böhmiske Brødre og begav sig i Sommeren 1648 til *Lissa,* hvor hans Hustru døde i August samme Aar. (I Elbing havde han endnu i Foraaret 1648 faaet udarbejdet et Skrift: Independentia, der skulde dæmpe Stridighederne indenfor den engelske Kirke).

Med den Westphalske Fred (24. Okt. 1648, ratificeret i 1650) besegledes den böhmiske Brødremenigheds Undergang, og Comenius, hvis indtrængende Henvendelser til Oxenstjerna ikke havde haft den forønskede Virkning, skrev da »den døende Brødremenigheds Testamente« med Formaninger til Brødrene om at overholde Kirkens Regler. I 1648 fik han endelig udsendt en Del af de pædagogiske Arbejder, saaledes, som allerede sagt, Methodus nov., og tillige 2. Udgave af »Vestibulum« og »Janua« (stærkt omarbejdede); og ogsaa praktisk Skolevirksomhed var han optaget af. I Maj 1649 giftede han sig igen, og Aaret efter (ligeledes i Maj) rejste han til *Ungarn* for at følge en Opfordring fra Familien Rakoczy til ham om at planlægge Oprettelsen af en »pansophisk Skole« i (Saros) Patak. Udkastet til en saadan forelagde han i: Illustris Patakinæ scholæ idea.

Efter i Oktober 1650 med Menighedens og de Geer's Billigelse definitivt at have slaaet sig ned i *Patak,* medens Familien blev i Lissa, udviklede han i Enkeltheder Planen til den nye Skole i: Scholæ pansophicæ delineatio, der forlanger en Skole paa 7 Klasser med Betoning af den sproglige Side i de 3 laveste og i de andre af den reale. Der blev dog aldrig oprettet mere end 3 Klasser; efter at have optrukket Linierne for disse i: »Schola Latina tribus classibus divisa«, som han selv betegner som et Udtog af Meth. nov. (der jo netop ved *3*-Delingen adskiller sig fra de ældre Skrifter), aabnede han den første i Febr. 1651, den anden i Marts s. A. og den tredje i Jan. 1652. Ved hver af disse Lejligheder holdt han en Tale: Methodi veræ encomia, De utilitate accuratæ rerum nomenclaturæ oratiuncula, og: De eleganti elegantiarum studio oratiuncula; og sammen med Læreren Tolnay omarbejdede han sine latinske Lærebøger, som de nye Forhold krævede det. En vis Slendrian, som forekom ham at true baade Lærere og Disciple ved Skolen, søgte han at modvirke ved 1652 at udgive den gamle Mathematiker og Filolog Joachim Fortius Ringelberg's († 1536) »De Ratione studii«, og lod selv Aaret efter Skriftet: Fortius redivivus »om at jage Trægheden ud af Skolerne« følge efter. For at forbedre Ordenen i Skolen forfattede han »Præcepta morum, in usum Juventutis collecta« og det for den oprindelige Skole med 7 Klasser tænkte Udkast: »Leges scholæ bene ordinatæ« (begge ligeledes 1653). Men størst Betydning fik Billedværket »Orbis pictus« (afsluttet 1654), hvorom ndfr. S. 159 ff. Under Titlen »Schola Ludus« fuldendte han i 1654 en Samling af 8 Skolekomedier, Dramatiseringer af Stoffet i den i Ungarn 1652 udgivne, udvidede Janua linguarum.

Imidlertid var Comenius' Velyndere døde, Fyrst Sigismund Rakoczy i 1652, Ludv. de Geer i 1653; og hans Virksomhed i Patak mødte en hel Del Modstand, hvilket nok for en stor Del skyldtes hans stadig urokkede Tiltro

til de Drabikske »Visioner«, som fremdeles satte adskillige Sind i Bevægelse. Den 2. Juni 1654 holdt han da sin Afskedstale ved Skolen — hans Planer om en »pansophisk« Skole maatte jo siges at være strandede —, og i Beg. af Juli var han, hovedsagelig tilskyndet af Drabik, igen i *Lissa,* optaget af sin gejstlige Virksomhed. Da Karl X. Gustaf i 1655 havde erobret Warschau og Krakau, fulgte Comenius, skønt ikke uden Betænkeligheder (da han derved kunde ophidse Befolkningen mod de böhmiske Brødre), en Opfordring til at hylde Kongen i en »Panegyricus Carolo Gustavo« (hyppig eftertrykt). Men i April 1656 nærmede en Hær, bestaaende af den polske Adel, sig Lissa, og den 28. April blev Byen taget, plyndret og nedbrændt.

Det allermeste af Comenius' Bibliothek og Manuskripter var ved denne Lejlighed gaaet i Løbet (saaledes Materialet til den Thesaurus linguæ Bohemicæ, som han havde samlet paa igennem 40 Aar), og han maatte nu drage gennem Schlesien og Brandenburg, blev forjaget af Pesten fra Frankfurt a. d. Oder og laa over to Maaneder syg i Hamborg, — men fik saa fra Lorenz de Geer, Sønnen af hans Velynder, sendt Rejsepenge og en Indbydelse til at komme til ham i *Amsterdam.* Han ankom hertil i August 1656, og her, hvor der blev sørget godt for ham og hans Familie, foranstaltede han Indsamlinger til Bedste for den adsplittede Brødremenighed, beskæftigede sig med dens Ledelse og udsendte en Række opbyggelige og polemiske Skrifter. I sin faste Tro paa den evangeliske Læres Sejr, som syntes at skulle bekræftes ved Begivenhederne sidst i 1656 og i Beg. af 1657, offentliggjorde han i Foraaret 1657, under Titlen: Lux in Tenebris, Kotter's, Christine Poniatowsky's og Drabik's Aabenbaringer oversatte paa Latin. Comenius mødte her baade Tilslutning og Modstand; men snart maatte jo Svenskerne (paa Grund af de Danskes Angreb) forlade Polen, og Fyrst Georg Rakoczy af Sieben-

bürgen maatte drage tilbage til sit Land, hvor han snart efter blev afsat. Comenius blev stærkt angrebet for sin Lettroenhed, særlig for sine chiliastiske Ideer, men forandrede — til Trods for nogen Vaklen og for forskellige Afsløringer angaaende Drabik — ikke sin Stilling, som han forsvarede i forskellige Skrifter (1659, 1663 og 1667). (Maaske er der atter her en Tilknytning at finde mellem Comenius' Beskæftigelse med de nævnte Aabenbaringer — og det mystiske Broderskab, som 1659, 30 Aar efter Comenius' første Berøring med det, synes at være bleven fornyet).

Men af den største Vigtighed er Udgivelsen af de »*samlede didaktiske Arbejder*« i 1657 (Fol.). Skrifterne er her grupperede i 4 Dele: de i Aarene 1627—40 forfattede, de fra Elbing, fra Ungarn og fra Amsterdam; blandt disse sidste skriver en hel Række Afhandlinger sig fra Tiden lige før Udgivelsen: 1) Vestibuli Latinæ linguæ Auctuarium, 2) Pro Latinitate Januæ .... Apologia, 3) Ventilabrum sapientiæ, 4) E Labyrinthis Scholasticis Exitus tandem in planum, 5) Latium redivivum, 6) Typographeum vivum, 7) Paradisus Ecclesiæ reductus og 8) Traditio lampadis. Titelbladet til hver Del bærer Mottoet: »Omnia sponte fluant, absit violentia rebus«; et illustreret Titelblad til det hele fremstiller Comenius og hans Skole. Samlingen fremkom »paa L. de Geer's Bekostning« som Følge af en formel Henvendelse fra Byraadet i Amsterdam — hvorfor Værket ogsaa er tilegnet denne By.

Sin pansophiske Virksomhed fortsatte Comenius imidlertid stadig, omend afbrudt af polemiske Arbejder (mest rettede imod Socinianerne). 1659 udkom hans Disquisitiones de caloris et frigoris natura, 1661 en forbedret Udgave af Faber fortunæ og »Levereglerne« [hertil var knyttet Fortegnelsen til Forlæggeren van den Berge (Montanus) over hans Skrifter, Hovedkilden til Comenius' Bibliografi], og 1663 en forøget Udgave af

»Physiken«. Den allerede 1645 i 1. Del foreliggende Pansophi: De Emendatione rerum humanarum Consultatio Catholica, udsendte han 1666 i udvidet Skikkelse: Panegersis, efterfulgt af Panaugia; i det hele var det bestemt, at der skulde komme 7 Dele. Ved denne Tid har han ogsaa begyndt at forberede sin Metaphysik (Janua rerum, paabegyndt ca. 1640) til Trykning (den udkom, som allerede sagt, først 1681 i Leyden, samtidig med Skriftet »Triertium catholicum« fra hans allersidste Dage). Til religiøs Hjælp for Menneskeheden skrev han endelig: Unum necessarium, Scire quid sibi sit necessarium — In vita et morte, et post mortem (i Foraaret 1668). Det »ene fornødne« er Selvkontrol, Tilfredshed med lidt, Tanken vendt mod Gud alene. Han omtaler her tilsidst sin egen »Omflakken« og udtaler bl. a. Haabet om, at hans pædagogiske Reformforslag engang maa blive realiserede.

Han sendte ogsaa nu Via lucis i Trykken og ledsagede den med en Dedikation til Videnskabernes Selskab i London. Det sidste, han udgav, blev et Stridsskrift om Chiliasmen (mod Sam. Maresius, 1669); iøvrigt arbejdede han stadig videre paa Pansophien, forberedt paa Døden, som indtraf den 15. Nov. 1670. Han blev begravet i Naarden i Nærheden af Amsterdam, og Leibniz, der rimeligvis har stiftet Bekendtskab med ham gennem Skyte, og som har bidraget til at skaffe hans Tanker Udbredelse, hyldede som ung Mand Comenius' Minde i et Digt, der slutter med de ofte citerede Vers:

Tempus erit, quo te, Comeni, turba bonorum
Factaque spesque tuas, *vota quoque ipsa* colet!

— — — — — — — —

Men *Pædagogen* Comenius træder maaske mest karakterisk frem i de Ord af Fortius, som han gjorde til sine (anf. i Meth. nov. X 161): »Meget har jeg lært af mine

Lærere, men mere af mine Meddisciple — mest dog af mine Disciple«. (Multa ego didici a Præceptoribus meis, sed plura a Condiscipulis; a Discipulis autem plurima).

LITTERATUR TIL INDLEDNINGEN:

Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Aufl. 1. Bd. 1896), S. 453 ff. — *H. Trier*, En Episode af det 17de Aarh.'s pædagogiske Reformbevægelser, i »Vor Ungdom« 1879, S. 46 ff. (Pædagogiske Tids- og Stridssp. 2. Bd., S. 46 ff.). — *Linderstrøm-Lang*, Wolfg. Ratichius (1903). — Vedk. Afsnit i Haandbøgerne i Pædagogikens Historie, og flere Afhandlinger i Comenius-Selskabets Maanedshefter (siden 1892). — Comenius' selvbiografiske Meddelelser rundtom i hans Skrifter (sammenstillede af Kvacsala i Monatshefte der Com.-Ges. I, S. 109 ff. 196 ff. 275 ff. II, S. 39 ff. 73 ff. 137 ff. 178 ff. 226 ff. 273 ff.) og i hans Korrespondance (udg. af Kvacsala i Prag 1898. 1902). — *Kvacsala*, J. A. Comenius. Sein Leben und seine Schriften (Leipz. u. Wien 1892). — *Hoffmeister*, C. und Pestalozzi (Berl. 1877), særlig S. 4 f. 68. — *O. Anderssen*, J. A. C. (1893), særlig S. 26. — Indledningerne til *Beeger* og *Zoubek's* Overs. af D. M., til *Wilh. Altemöller's* Overs. af D. M., til *Reber's* Udgaver af Synopsis physicæ, Præcepta morum og Faber fortunæ, og *Keller's* Indl. til *Seeger's* Overs. af Unum necessarium. — *G. A. Lindner*, J. A. C., sein Leben und Wirken, neu hrsgeg. von *Wilh. Bötticher* (Wien u. Leipz. 1892). — *H. F. v. Criegern*, J. A. C. als Theolog (Leipz. u. Heidelb. 1881). — *Anton Gindely*, Über des J. A. C. Leben und Wirksamkeit (2. Aufl. Znaim 1893; *samme*, i Sitzungsber. d. Akademie der Wiss. in Wien 1855, phil.-hist. Classe, S. 482 ff.). — *Laurie*, J. A. C., Bishop of the Moravians. His life and educational works (2. ed. Cambr. 1884, 3. 1887). — *Vrbka*, Leben u. Schicksale des J. A. C. (Znaim 1892). — *L. W. Seyffarth*, J. A. C. nach seinem Leben u. seiner pädagog. Bedeutung (3. Aufl. Leipz. 1883). — *W. Kayser*, J. A. C. Sein Leben u. seine Werke (Hann.-Linden 1892). — *Fridtjuv Berg*, J. A. C. . . . en lifsbild från 1600-talet (Stockh. 1892). — *Eug. Pappenheim*, A. C. (Berlin 1871). — *A. Nebe*, C. als Mensch, Pädagog u. Christ (Bielef. 1891); *samme*, Vives, Alsted, C. (Elberf. 1891). — *Liepe*, C. præceptor mundi (Berl. 1891). — *Kleinert* i Theol. Studien u. Kritiken, 51. Jahrg. (1878), S. 7 ff.

KAPITEL I.

FREMSTILLINGEN I DIDACTICA MAGNA.

Mellem de pædagogiske Tanker, der udgør Indholdet af *Didactica Magna,* og den Fremstillingsform, hvori dette Indhold fremtræder, bestaar der et ejendommeligt Forhold, som det er af Vigtighed saa vidt muligt at klargøre, inden man gaar over til Betragtningen af det, hvortil vor Tid ved en Opdragelseslære af Alder og Karakter som den i D. M. foreliggende maa knytte sin Hovedinteresse: selve det pædagogiske Stof. Indtrykket af, at en saadan Adskillelse mellem Værkets Indhold og dets Form i dette Tilfælde er af en ganske særlig Betydning, paatrænger sig stærkt hos den, der engang har faaet Øje for den udstrakte Anvendelse af *Billeder,* der i høj Grad karakteriserer dette Værk.

Efter allerede tidlig i Didactica Magna at have skelnet mellem det for Mennesket væsentlig fornødne (genuina hominis requisita, nemlig intellektuel Uddannelse, Moral og Religion)[1]) og det uvæsentlige »Tillæg« (additamenta, som f. Eks. Sundhed, Styrke, Rigdom)[2]) standser COMENIUS et Øjeblik for, som han siger, at »oplyse Sagen ved Eksempler«[3]). Det vil ses, at om egentlige Eksempler bliver her ikke Tale; saadanne maatte jo være hentede

---

[1]) D. M. IV 6; om den særlig pædagogiske Side ved det her og i det flg. anførte vil der, hvor ikke det specielle Forhold til Fremstillingsformen gør andet ønskeligt, først blive talt indgaaende i næste Kapitel. [2]) IV 7. [3]) IV 8.

fra Genstande af samme Art — der maatte altsaa i det foreliggende Tilfælde fremføres nogle Individer indenfor hele Menneskeheden, som i særlig Grad var skikkede til at oplyse den opstillede Distinktion, eller visse Egenskaber (væsentlige og uvæsentlige), hvori den med særlig Tydelighed fremtraadte. Da »Eksemplerne« er et Ur, en Hest, og Menneskets Helbredstilstand, synes det straks næppe sandsynligt, at den anden Betydning af Ordet exemplum: Mønster, *For*billede, skulde foreligge. Det maatte synes urimeligt, at Urets rent mekaniske Indretning skulde kunne *begrunde en Efterligning,* hvor det drejede sig om Menneskets aandelige Egenskaber, og selv fra Hesten og fra den legemlige Sundhedstilstand skulde dog egentlige *For*billeder for den intellektuelle, moralske og religiøse Opdragelse vanskelig synes uden videre at kunne hentes.

Inden vi nærmere paaviser, at en Tankegang i den antydede Retning saa langt fra ligger Comenius fjernt, at den tværtimod møder os atter og atter saavel i dette som i andre Skrifter af ham, og inden vi indlader os paa at spørge om det Grundsyn, der kan ligge bagved en saadan Tankegang, maa vi ud af Skriftet selv forsyne os med Materiale til en saadan Undersøgelse.

I den vidtløftige Titel[4]), hvori Comenius giver Værkets Program ender han med at love, at *Begrundelsen* af alle de Forskrifter, han giver, skal blive »hentet op fra Tingenes inderste Natur« (ex ipsissima rerum natura) og Reglernes *Sandhed* godtgjort ved »parallelt løbende, fra de mekaniske Kunster hentede Eksempler« (veritas artium mechanicarum parallelis exemplis demonstratur[5]) osv. — en Art Disposition, som Comenius dog

---

[4]) I: Opera didactica omnia (Amsterd. 1657. Fol.) Tom. I, p. 5. I Carl Hultgrens Tekstudg. (Leipz. 1894) S. 11. [5]) Det er altsaa sprogligt umuligt og (som det siden skal ses) aldeles ikke stemmende med Com.'s Tankegang, naar Beeger oversætter: »ved Eksempler, som løber parallelt med de mekaniske Kunster«.

ikke direkte følger[6]). I det ovenfor omtalte Sted ønskede han dog foreløbig kun at *oplyse* ved sine »Eksempler«. Omend det ovfr. antydede forbilledlige jo nok kunde skjule sig i Forestillingen om at oplyse, er det dog, som Eksemplerne selv viser, ikke her nødvendigt at antage dette; og hvor man ikke af rene og klare Ord nødes til andet, vil man dog, i alt Fald foreløbig, holde sig til den Opfattelse, der maa synes den naturligste baade for Forfatter og Læsere. Vi maa altsaa her kun vente *Billeder,* Forestillinger hentede fra andre Omraader, der, som indeholdende noget med det foreliggende Tilfælde parallelt, kan lade dette (eller rettere: den Betoning, Forfatteren tilsigter at give dette) træde frem for Læserens Bevidsthed mere konkret, i større Klarhed, — og derfor vel ogsaa mere overbevisende. At denne sidste Tanke har ligget bagved den af Comenius valgte Fremstillingsmaade, skal dog ikke paastaas, ja, er vel end ikke sandsynligt; dertil er bl. a. Rigtigheden af de didaktiske Fordringer, han fremsætter, ham selv altfor indlysende. Et andet er, at en saadan Række af sammenbragte Analogier meget vel foruden det oplysende ved dem kan komme til at virke som Argumenter, altsaa forbilledlig, ogsaa hvor dette ikke ligefrem er tilsigtet.

For Urets Vedkommende ligger det parallele i, at man derved maa skelne mellem dets Væsensbeskaffenhed, som (baade for Solurets og det »automatiske« Urs Vedkommende) udgøres af »en ved Kunst tilvejebragt Udmaaling af [Tidslængden for] alting« (cujus substantiam sive essentiam artificiosa omnium commensuratio absolvit), medens Urenes Kasse, Skulpturarbejde o. s. v. er »Ting der kommer til« (accessoriæ res) og føjer noget til Udseendet, men intet til Godheden[7]). Vi har her et Billede fra de »mekaniske Kunster«, og et Billede, der netop tiltalte Co-

---

[6]) Sml. Kvacsala i Monatshefte der Comenius-Gesellschaft, hrsgeg. von Ludw. Keller. 8. Bd. (Berl. 1899), S. 140 f. [7]) D. M. IV 8.

menius' Tid i høj Grad[8]). Som Bevis paa, hvad menneskeligt Snille og Taalmodighed kan naa i Retning af Finhed og Nøjagtighed, nævner Bacon ligeledes Uret[9]); og vil vi gøre os det klart, hvad der maa forstaas ved »mekaniske Kunster«, tør vi ogsaa nok se hen til Bacon's knappere Forklaring[10]), idet dette Punkt jo ikke vedrører det meget omdisputerede Spørgsmaal om Comenius' mulige Afhængighed af Bacon (hvilket vil findes berørt ndfr.)[11]), men blot en i Datidens videnskabelige Litteratur gængs Sprogbrug.

Artes mechanicæ synes nærmest at svare til vort Begreb om manuelle Færdigheder, det — trods al Reverens for dets Fuldkommenhed — fra gammel Tid som ringere betragtede Haandværk; dette og ingensomhelst skarpere Grænse af theoretisk eller praktisk Art maa forklare vedkommende Virksomheders nøje overholdte Adskillelse fra de »for den frie Mand værdige« artes liberales. Som Eksempel paa disse sidste nævner Bacon Astronomi, Musik og »Grammatik« (d. e. Sprogkundskab)[12]), og hele Rækken, syv ialt, finder vi opregnet hos Comenius[13]), men i en saadan Sammenhæng, at man tydelig ser, at i hans Øjne er denne Opstilling ret tilfældig og udtrykker ikke engang et særlig højt Uddannelsestrin[14]). Blandt det, Ungdommen derfor yderligere skal lære, nævner Comenius »Fysiken«, hvis praktiske Side — »Anvendelsen af det skabte til vort Livs Behov« — »vil udgøre en Del af Medicinen, Agerdyrkningen og de øvrige mekaniske Kunster«[15]). Hermed stemmer det, naar Bacon som disse Virksomheders Opgave nævner »Forarbejdelsen af de naturlige Legemer« og som Eksempler Tilberedelsen af Vin, Brød osv. — og, som anført, Urmagerhaandværket[16]).

[8]) Sml. ndfr., og Walter Müller, Comenius: ein Systematiker in der Pädagogik (Inaug.-Diss. Dresden 1887), S. 36 N. Sml. D. M. XIII 13 ff. [9]) Novum Organon, Lib. I, aph. 85 (Fowler's Udg. — Oxf. 1878 — S. 278). [10]) Anf. St. (anf. Udg. S. 279). [11]) Kap. II, § 5. [12]) Anf. St. [13]) D. M. XXX 1. [14]) Se særlig XXX 2, Beg. [15]) XXX 2, VIII. [16]) Anf. St.

Det er i denne Forbindelse af Betydning, at den Hensyntagen til Erfaring og »Natur«, Bacon savnede hos den Filosofi og Videnskab, han forefandt, mener han netop er tilstede i de mekaniske Kunster, hvorfor han henviser til disses kontinuerlige Vækst[17]).

Hvad særlig Betydningen af Udtrykket »ars« angaar, vil Gennemgangen af Comenius' pædagogiske System give de nærmere Oplysninger. Undertiden bruger han Udtrykket om al menneskelig Virksomhed overhovedet og dennes Resultat[18]), undertiden, og saaledes overvejende i Didaktiken, til Forskel fra den theoretiske Viden (og fra Sproget![19]) om al *praktisk* Virksomhed[20]); det er ogsaa ud fra denne Opfattelse, han taler om en Opdragelses*kunst*[21]), i Modsætning til — men som en Efterligning af — Naturen[22]). Noget æsthetisk ligger der ikke i Begrebet som saadant[23]).

De andre Billeder, vi saa Comenius anvende for at anskueliggøre Modsætningen mellem det væsentlige i Mennesket og det blot accidentelle, var hentede fra den organiske Natur, det ene udenfor Menneskets Verden overhovedet, det andet udenfor dets aandelige Verden. Hos Hesten maa iflg. Comenius Værdien (dignitas) søges i dens Styrke, forbunden med Mod eller Hurtighed og med Villighed til at lade sine Bevægelser lede af Rytterens Vilje; men at ville maale dens Fortrin efter Omstændigheder ved dens Hale, Manke, Bidsel osv. maatte derimod kaldes »taabeligt«. Hvad endelig en god Helbredstilstand angaar, beror denne paa en regelmæssig Fordøjelse (legitima alimentorum concoctio) og en god Konstitution overhovedet (interna bona habitudo), medens Behageligheder som at

---

[17]) Nov. Org. I 74 (ed. Fowler, S. 261 f.). [18]) Sml. Herm. Hähner, Natur und Naturgemässheit bei Comenius u. Pestalozzi. Diss. inaug. . . . an der Univ. Leipzig (Chemnitz 1890), S. 39. [19]) Se saaledes D. M X 2. [20]) Særlig D. M. XXI 1. 3. [21]) D. M., f. Eks. i Titlen. [22]) D. M. XIV 1. [23]) Sml. O. Böhmel, Die philos. Grundlage der pädagog. Anschauungen des Com. (Progr. Marburg 1899), S. 15.

have et blødt Leje, klæde sig fint og spise Lækkerier intet bidrager til Sundheden, ja snarere forringer den. »Men uendelig meget fordærveligere er det Menneskes Daarskab«, som lægger mere Vægt paa et Menneskes ydre Fortrin (ornamenta) end paa dets virkelige Væsensbeskaffenhed[24]). Og med et enkelt Billede kaldes alle vort Livs »parerga« (i Modsætning til dets ægte ἔργον): Sminke[25]) — et Udtryk, som sikkert Comenius har følt som billedligt, omend den overførte Anvendelse af Ordet fucus allerede forekommer i klassisk Latin.

Følger vi Fremstillingen i D. M. videre, vil vi se, at man paa lignende Maade atter og atter standses ved denne Anvendelse af Billeder. For at vise, at Mennesket bærer Spirerne til de nævnte tre Væsensmærker (intellektuel Dannelse, Moralitet og Fromhed) i sig fra Naturens Haand, fremdrages Opfattelsen af Mennesket som en μικρόκοσμος, et »forkortet Udtog« (epitome) af Universet, forenende i sig alt det, der i Makrokosmen er udbredt vidt omkring[26]). Denne Opfattelse, som Comenius andetsteds udvikler nærmere[27]), udtrykker ingen blot Sammenligning mellem Mennesket og den øvrige Verden, men viser tilbage til Comenius' mystisk-religiøse Forestilling om en *Harmoni* mellem Gud og Verden og derfor ogsaa mellem Tingene i Verden indbyrdes[28]). Denne religiøse Baggrund vil det senere blive nødvendigt for os at antyde, for saa vidt den kan bidrage til Forstaaelsen af Enkeltheder i D. M.; særlig vil Harmoniens Begreb møde os i Fordringerne til den ethiske Opdragelse. Det vil ogsaa vise sig, at visse Grundtræk ved Fremstillingsformen søger deres Forklaring og eventuelle Berettigelse i denne Grundanskuelse. Men først

---

24) D. M. IV 8. 25) IV 9. Sml. D. M. XXV 13. XXVI 5. 26) V 5. 27) I Synopsis physicæ ad lumen divinum reformatæ (1633), ed. Reber (Giessen 1896), XI 21. 28) Sml. Hähner, anf. Skr. S. 12 ff. — Se foreløbig særlig Prodromus pansophiæ, § 69 ff. (særlig 73 f.); om Forholdet mellem Com.'s pansophiske Skrifter og D. M. se ndfr.

maa vi gøre os mere bekendte med denne Fremstillingsform, og da først med det, der mest umiddelbart fremtræder for Læseren som »Billeder«.

Ud fra Tanken om Mikrokosmen mener Comenius, at det nyfødte Individs Bevidsthed kan sammenlignes med et Frø eller en Kerne, der »faktisk« (re vera, d. v. s.: som man maa slutte af Virkningen, potentielt) indeholder det senere Straa eller Træ[29]. Ligheden med Planten[30]) føres videre: overladt til sig selv vil Træet nok kunne vokse op og bære Frugter, men skal disse være behagelige at nyde, maa Træet »plantes, vandes og beskæres af en kyndig Gartner, — ligesaa« kan Mennesket nok paa egen Haand tilendebringe sin fysiske Vækst, men de Værdier, som først gør det til et animal rationale: Fornuft, Moralitet og Fromhed, kan det kun opnaa, naar i Forvejen de vedkommende »Podekviste er indplantede«, og en saadan Plantning bør finde Sted, medens »Planterne endnu er unge«[31]). Nogle Individer er ganske vist saa vel anlagte — skarpt opfattende og ivrige — at man blot behøver at række dem Visdommens »Føde«, for at de af sig selv skal vokse til »ligesom en ædel Plante« — der maa blot passes paa, at de ikke vokser saa hurtig, at de gaar i Staa (deficiant) før Tiden og »bliver ufrugtbare«[32]). Som det andet Yderpunkt m. H. t. Anlæg staar de sløvt opfattende og samtidig [moralsk] »forvredne« og ubehagelige Individer (contortæ ac malignæ naturæ), som Opdragelsen kan nødsages til at opgive som et forvredent og knudret Træ, paa hvilket det forgæves er forsøgt at fjerne Ufrugtbarheden ved regulær Behandling[33]). Hovedforholdet er det, at medens vi ikke raader over Børnenes medfødte Natur, kan vi nok drage Omsorg for, at de falder godt ud, — som Gartneren

[29]) D. M. V 5. [30]) Andre Plantelignelser findes bl. a. D. M. VIII 8. IX 4. XXVII 4 f. — med vekslende speciellere Sammenligningspunkt; hertil maa føjes Anvendelsen i den »synkritiske« Opstilling, hvorom ndfr. [31]) VII 1; se ogsaa 7. 9. Sml. XXIV I. XXVIII 1. XXXIII 12. [32]) XII 19; m. H. t. »Føden« sml. XI 10. XXV 24. [33]) XII 42.

af *ethvert* Rodskud, godt og slet, kan frembringe et Træ ved overalt at anvende den samme Plantningskunst[34]).

Med Henblik paa Mangfoldigheden af det Stof, Bevidstheden kan bemægtige sig, sammenlignes denne med en hel Have, hvori der plantes Urter og Blomster af enhver Slags, naar blot Havedyrkeren har Indsigt og Flid, og hvis Tillokkelse netop stiger med Mangfoldigheden af dens Indhold. Og overhovedet optager jo Jorden (hvormed den hellige Skrift ofte sammenligner det menneskelige Hjerte) Sædekorn af enhver Art[35]).

Naar man saa stærkt har fremhævet det *objektive* ved Comenius' Pædagogik[36]), navnlig for derved at adskille ham skarpt fra Pestalozzi, beror dette for en Del paa, at C. fortrinsvis interesserer sig for Dannelsens Stof, dens kvantitative Side, ligesom han overhovedet gennemgaaende tager den ydre, objektive Naturs Kendsgerninger til Motiver for sine pædagogiske Fordringer, medens Pestalozzi med størst Vægt kræver Kræfternes og Evnernes Uddannelse[37]). Medens der i den absolute Formulering, den anførte Distinktion har faaet hos Hoffmeister, ligger megen Overdrivelse, idet Comenius lader sin Pædagogik hvile saavel paa det subjektivt-menneskelige som paa et objektivt Grundlag[38]) (hvilket jo ogsaa ene stemmer med hans tidligere antydede Opfattelse af, at alt hviler paa de samme Principer[39]), maa man dog give Hoffmeister Ret i, at det jo nok er det kvantitative ved Bevidstheden, dennes Mulighed for at optage saa at sige ubegrænsede Stofmængder, vi hyppigst finder fremhævet som det karakteristiske ved den, — og i Billedet med Haven var det da ogsaa netop denne Ejendommelighed, der skulde billedlig anskueliggøres. Det samme maa ogsaa være Tilfældet, naar Come-

---

[34]) D. M. XII 25. [35]) D. M. V 9. [36]) Først hos Herm. Hoffmeister, Comenius und Pestalozzi als Begründer der Volksschule. Wissenschaftlich dargestellt (Berl. 1877), særlig S. 6. 13. [37]) Sml. Hoffmeister, anf. Skr. S. 15 f. [38]) Se Hähner, anf. Skr. S. 11 f. (16 ff.). [39]) Ovfr. S. 6.

nius genoptager det fra Aristoteles[40]) hidrørende Billede af Bevidstheden som en »ubeskreven Tavle« (tabula rasa), da ellers, som Hähner fremhæver[41]), Comenius maatte være bleven opmærksom paa Billedets Uoverensstemmelse med *andre* psykologiske Synspunkter, han har gjort gældende.

Paa en saadan Tavle, siger Comenius, staar der intet skrevet, men dog *kan alt skrives derpaa* — vel at mærke, af den, der forstaar Kunsten, in casu Undervisningens Kunst. Finder en saadan Beskriven af den menneskelige Bevidsthed ikke Sted, ligger Fejlen afgjort (certo certius) ikke hos Tavlen (med mindre denne en og anden Gang kunde være lidt »tilsmudset«), men hos »Skriveren«. Der er dog den Forskel, at ved Tavlen er Skrivemulighederne begrænsede af Tavlens Yderkant, medens Bevidstheden er »ubegrænset«[42]). Og for at slaa Indtrykket af dette kvantitative Fortrin ved vor Bevidsthed, dens »Rummeevne« (capacitas)[43]), end mere fast, følges Billedet af Tavlen umiddelbart af Sammenligningen med et Stykke Voks, hvad der i Comenius' Øjne er »et træffende Billede paa vor Hjerne, Tankernes Værksted«[44]). Ligesom nemlig Vokset lader sig forme og omforme til en hvilkensomhelst Skikkelse, saaledes kan Hjernen optage Billeder af alt, »hvad Universet indeholder«[45]).

Den objektive Karakter ved dette Billede viser sig med stor Tydelighed i, at sammen med Voksstykket træder straks *Seglet,* hvormed Billedet trykkes i Vokset, frem for Tanken, in casu det udefra kommende Stof, det sete, hørte osv., som gennem Sansningen paavirker Bevidstheden.

[40]) Se De anima III, 4. 429 b, 30 ff. [41]) Anf. Skr. S. 29. (Det, han anfører om medfødte Forestillinger, forekommer i C.'s ikke-pædagog. Skrifter; om dette Forhold se videre ndfr.). [42]) D. M. V 9. [43]) Sml. V 11. [44]) V 10. Det er jo i Virkeligheden ikke den materielle *Hjerne*, Com. betegner som Tankernes Værksted og ligner ved Vokset. Men den Trang til Haandgribelighed, der har ført til Lignelsen, (i Forb. med uklare psykologiske Begreber, hvorom ndfr.) er vel ogsaa Skyld i dette Udtryk. Sml. ogsaa V 11. [45]) V 10.

Dette giver ogsaa Comenius Udtryk; men under den stærke Indflydelse af det Billede, han har valgt, fastholder han det, og det faar derved tilsidst en subjektiv Vending, idet Ligheden med Seglet »strækker sig saa vidt, at selv naar Genstanden er taget bort fra Øjne, Øren . . . har jeg stadig dens *Billede* (imago ejus, d. e. Forestillingen om den) tilbage« — forudsat at ikke Indtrykket har været svækket ved en mangelfuld Opmærksomhed[46]. Som det Segl, der trykkes i Bly, virker Undervisningen kun ved en speciel Art af Anlæg, de villige og lærelystne, som tillige er langsomme og sløve i Opfattelse; man naar senere Maalet med disse, men Resultaterne er til Gengæld holdbarere — og en ny Sammenligning, om de sene Frugter, løber med ind[47].

— Den føromtalte Hensigt med Sammenligningerne: at oplyse, kan i Tilfælde som de sidst anførte synes at træde noget tilbage for eller dog at være forbunden med en Bestræbelse for at lade det, der skal fastslaas om Bevidsthedens »Kapacitet«, *virke rigtig overbevisende;* de unægtelige Lighedspunkter fra andre Omraader maa tilskynde Læseren til at føre Ligheden endnu videre. Vi føler allerede Tendensen hos Comenius til i Stedet for en Analyse af Sagen selv at vise hen til lignende Kendsgerninger paa andre Omraader — en Fremgangsmaade, som allerede Comenius' Samtidige og meget gode Ven, Joachim Hübner, i sin skarpe Kritik af Didactica Magna tilbageviste med de Ord, at intet var saa uhørt som at argumentere fra Lignelser[48].

Om en fuldt bevidst Argumentation kan der dog i de Tilfælde, vi har betragtet, endnu ikke være Tale. Bevidsthedens Rummelighed og dens for denne kvantitative Værdi

---

[46]) V 10. [47]) XII 22. [48]) Gengivet af Kvacsala i Monatsh. der Comenius-Gesellsch. 8. Bd. (1898), S. 135. H. beklagede senere sin Skarphed, der dog fik Indvirkning paa C.'s Arbejdsmaade i den flg. Tid; om denne Kritik mere ndfr.

nødvendige Evne til at bevare Sanseindtrykkene[49]) var jo Kendsgerninger, som ikke — heller ikke i Comenius' Øjne — trængte til Bevis; her er nærmest kun Tale om en overvejende Følelsesvirkning forbunden med et momentant Tankeindtryk af noget slaaende. En udformet Analogislutning er hverken givet af Forfatteren, ej heller tilsigter han at fremkalde en saadan hos Læseren. Hübners Kritik retter sig derfor særlig mod det med fuld Bevidsthed udformede System af Analogislutninger, som vi vil finde bestemmende for Fremstillingen i en hel Række af D. M.'s Kapitler[50]), hvor Comenius' forskellige pædagogiske Fordringer fremtræder som deducerede af almindelige, for »Naturen« gældende Love og visse »mekaniske Kunsters« Efterligninger af disse Love. Ved Skildringen af den saakaldt »synkritiske« Fremgangsmaade vil vi derfor ogsaa faa Lejlighed til at gaa nærmere ind paa Hübners Betænkeligheder. Imidlertid kan dog maaske det mere latente Øjemed ved adskillige af de isolerede Sammenligninger betragtes som eet lille, begyndende Skridt i denne Retning. —

Endnu et Lighedspunkt er der mellem Vokset og det menneskelige Anlæg: begge bøjes og formes lettest, saa længe de er »nye« (tenera[51]); sml. hvad ovfr.[52]) er sagt om de unge Planter). Men er de først »hærdede«, spotter de snarere de forskellige Ændringsforsøg. Ved denne Lejlighed gentages Sammenligningen med Planten: »det lille Træ« lader sig plante, omplante, beskære og bøje i den ene og den anden Retning, som voksent Træ derimod ikke; og endnu et Billede føjes til — mere understøttende end oplysende, da det sidste nok saa godt vilde *oplyses ved* Hoved-

---

[49]) Hähner (S. 29) har altsaa ikke helt Ret i *kun* at regne Voks-Lignelsen til det »objektivt-kvantitative« hos Com., omend *dette* subjektive jo ligger det kvantitative særlig nær. [50]) (XV.) XVI—XIX. [51]) D. M. VII 4. [52]) S. 7; Ungdommen kaldes oftere ligefrem »Ungskud« (plantulæ), saaledes VII 9. VIII 1.

tanken: de friske Æg lader sig hurtig udruge, de gamle slet ikke[53]).

Dette Billede fremdrager en Begivenhed, i hvilken »Kunstens« Indgriben spiller en blot foranledigende Rolle, som betingende Udviklingens Paabegyndelse og kontinuerlige Fortsættelse, men intet kan betyde i Retning af at forme eller omforme Stoffet under dets Udvikling. Mindre for nærværende Billedes egen Skyld end fordi vi vil møde noget tilsvarende andre Steder i D. M., blot i langt højere Grad, maa der her udtrykkelig gøres opmærksom paa det utilfredsstillende i den valgte Sammenligning, den forbavsende Nøjsomhed i Valget, der kan give Indtryk af, at C. tror det oplysende tilvejebragt, saa snart der overhovedet er fremskaffet et Billede. Hele Sammenligningsmethoden faar i saadanne Tilfælde en udvendig, lidet forpligtende Karakter, Billedet løsnes saa at sige fra den Tanke, det skulde oplyse, og da det ikke har Krav paa selvstændig Interesse, glider det stille ud af Sagaen. Vil man end ikke gaa saa vidt, at man med Laurie finder Parallelismen »helt igennem tvungen«[54]), hvilket er en ganske uberettiget Dom (vi har allerede betragtet flere Billeder, der sikkert kunde siges at opfylde de Krav, der overhovedet kan stilles til saadanne Sammenligninger), træder dog i det sidst anførte Billede det tvungne unægtelig ret stærkt frem.

Bedre Sammenligninger er de lige efter fremførte: Hestehandleren, Landmanden og Jægeren — foruden Dyredressørerne —, der begynder Tilvænningen af deres Dyr, mens disse er unge[55]); her er til Gengæld Lighederne saa gennemgaaende, at man i Stedet for at tale om Sammenligninger snarere kan tale om virkelige *Eksempler* (sml. ovfr.[56]). — Men samtlige Dyr udviser dog en betydelig Forskel fra Mennesket paa det omhandlede Punkt: den Tid, det tager dem at naa deres fulde Vækst, omfatter

---

[53]) VII 4. [54]) S. S. Laurie, John Amos Comenius, Bishop of the Moravians. His Life and Educational works (2. ed. Cambridge 1884), S. 81. [55]) D. M. VII 4. [56]) S. 1 f.

højst et Par Aar, medens Voksetiden for Mennesket alene strækker sig over 20—30 Aar. Mennesket faar herved Mulighed for en fyldigere Uddannelse, eller — som Comenius udtrykker det — »for at Mennesket kunde dannes til Menneskelighed, har Gud indrømmet det Ungdommens Aar til i disse, udygtigt til andre Ting, blot at egne sig for Uddannelse . . . og gjort os uanvendelige til økonomiske og politiske Forretninger i saa lang en Tid, for at vi skulde blive saa meget dygtigere for Resten af vort Liv, ja til evig Tid«[57]).

Vi ser her et Tilfælde, hvor ogsaa den i Sammenligningen liggende *Forskel* bringes i Anvendelse, hvilket i Grunden ogsaa maa synes at høre supplerende med til hele denne Fremstillingsmaade; imidlertid er dette Tilfælde enestaaende, og meget af, hvad der i det følgende vil forekomme overraskende og staa som methodiske Svagheder, kunde utvivlsomt i nogen Grad være blevet afhjulpet, hvis det *Henblik paa Forskellene,* som Comenius selv anbefaler saa indtrængende som Middel i Undervisningen[58]), havde været mere bestemmende for hans egen Arbejds- og Fremstillingsmaade. (Omvendt er det, som Hähner rigtig gør opmærksom paa[59]), besynderligt, at Analogien, som Comenius i sin Fremstilling gør saa rigelig Brug af, slet ikke er forlangt af ham i Undervisningen). Ja, man tør næsten formode, at et virkeligt Blik for Forskellene ved Siden af Lighederne tilsidst maatte have blottet den synkritiske Methodes Grundsvaghed og have ført til dens Opgivelse til Fordel for en analytisk Fremstillingsform.

Flere af de anførte Sammenligninger[60]) skulde støtte Fordringen om Undervisningens tidlige Begynden. En af Begrundelserne af denne Fordring ligger i, at kun det i Ungdommen tilegnede er fast og varigt. Da Comenius ved denne Sætning[61]) udtrykkelig tilføjer: »hos Mennesket«,

---

[57]) VII 6. — Foreløbig kan yderligere henvises til D. M. I. II 1. III 3 f. (om Menneskets Undtagelsesstilling). [58]) Særlig D. M. XX 23 (se ndfr. Kap. II, § 6). [59]) Anf. Skr. S. 64. [60]) S. 11 f. [61]) VII 7.

er det klart, at alt det paafølgende, til Trods for at det kaldes Eksempler, blot er *Analogier*[62]) (og endda ofte ret fjerne Analogier): Krukken, som efter Horats[63]) længe beholder Duften af det, hvormed den som ny er bleven gennemtrængt; Træet, der bevarer sine Grene gennem Hundreder af Aar i de samme Retninger, de som ganske unge har faaet; Ulden, der med en saadan Sejghed fastholder den Farve, den i Begyndelsen har indsuget, at den ikke lader sig farve om; og endelig det krummede Hjul, der efter at være hærdet før vil springe i tusinde Stykker, end det lod sig rette ud igen. Der vendes da ogsaa her tilbage til det menneskelige gennem Vendingen: »paa samme Maade sidder hos Mennesket de første Indtryk i høj Grad fast«, — og først fra denne almindelige Sætning *om det menneskelige* deduceres her til Fordringen om Opdragelsens tidlige Begynden[64]).

Til de tidligere[65]) fremførte fire Billeder paa Bevidstheden i dens Forhold til sit Stof føjes endnu et femte, som en moderne Forsker under sin Overføren af Biologiens Tillempelsessynspunkt paa Bevidsthedsfænomenerne har anset for anvendeligt til at gøre *sin* Betragtning af disse umiddelbart forstaaelig[66]). *Spejlet* er jo saadan beskaffent, at — for at bruge Comenius' Ord — hvad man end anbringer foran det, ligegyldigt af hvilken Form og Farve, fremviser det et nøjagtig lignende Billede, undtagen hvis Genstanden nærmes dertil i Mørke eller bagfra eller paa altfor stor Afstand, eller hvis man forhindrer Paavirkningen eller ved Uro forstyrrer den. Som Spejlet og som det legemlige Øje, der ikke behøver at tvinges til at betragte en Genstand, men kan strække til overfor alle Ting (naar blot ikke for mange Ting paa een Gang forvirrer) og aldrig trættes, — saaledes »tørster« vor Bevidsthed efter Tingene, higer selv efter at

---

[62]) Sml. ovfr., S. 1 ff. [58]) Ep. I 2, 69 f. (tildels anført af Com., anf. St.) [64]) VII 7. [65]) S. 8 f. [66]) Ernst Mach; se hans Foredrag: Über Umbildung und Anpassung im naturwissenschaftlichen Denken (1883, udk. 1884), S. 7.

betragte noget (speculari) og trættes paa intet Punkt, naar blot ikke Stofmængden overvælder den, men den ene Genstand bydes frem til Beskuelse i regelmæssig Følge (legitimo ordine) efter den anden[67]. Man ser her, hvorledes en saadan Lignelse kan føres ud i Enkeltheder, og disses Tal kan naturligvis forøges, efterhaanden som nye Momenter i Fremstillingen gør dette ønskeligt. Overfor en tænkt Indvending om, at visse Undervisningsemner skulde være saa vanskelige, at ikke enhver kan fatte dem, fremholdes blandt andre støttende Billeder Spejlet som optagende selv nok saa mørke Legemer, naar disse blot bliver passende belyst[68].

Det kan i Forbigaaende bemærkes, at man hele Tiden ved dette og lignende detaillerede Billeder føler den pædagogiske Baggrund for de fremdragne Fakta og de valgte Udtryk. Det bliver i saadanne Tilfælde nok saa meget de pædagogiske Kendsgerninger, som Comenius aldeles ikke selv er tvivlende overfor, der kommer til at belyse eller i alt Fald bestemme Behandlingen af Forholdene ved Spejlet osv., hvorved disses oplysende Værdi jo bliver temmelig illusorisk. Vi kan altsaa allerede her foranlediges til at gøre den Iagttagelse, Hähner fremsætter i Anledning af Comenius' synkritiske Udledning af pædagogiske Regler af »Naturen«: at saadan en Sætning (han taler om den af Comenius opstillede »Grundsætning«, at Naturen skrider frem fra det lettere til det sværere) »ikke er afluret den objektive Natur, men er gaaet den omvendte Vej fra Subjektet til Almengyldigheden i Naturen«[69].

---

[67]) V 12. Det kan ikke nægtes, at Billedet af Øjet og af et Spejl her glider lidt ud og ind mellem hinanden; efter at først Spejlet har haft Overtaget (Overskriften i Marginen lyder: Mens nostra speculum), bliver, efter som vi nærmer os »mens«, Øjet eneraadende. Selv om de to Billeder berører hinanden stærkt, foreligger her dog utvivlsomt *to* Billeder, og det vilde være urigtigt med *Beeger* at rette oculus aut speculum til: oculus *ut* sp. Sml. ogsaa XII 11 (oculum et speculum) og ndfr. [68]) XII 15. [69]) Anf. Skr. S. 42; den af Hähner omtalte »Grundsætning« er Kap. XVII's fundamentum IV.

Passer dette end bedre, hvor Talen er om saa subjektive Begreber som Lethed og Vanskelighed, og maa det end indrømmes, at Comenius ikke af pædagogiske Grunde har tillagt Spejlet andre Kendemærker, end det er tilladeligt, lader det sig dog paa den anden Side ikke nægte, at Fremdragelsen af *netop disse* Kendemærker, den Belysning de fremtræder i, og den Vægt der er givet ethvert af dem, har været dikteret af noget Genstanden selv uvedkommende. Om sligt helt lod sig undgaa ved en saa gennemført Billedanvendelse, skal ikke her drøftes; der skal blot peges paa Betydningen af, at medens Billedet *overhovedet,* som en Helhed, naturligvis altid skylder sin Nærværelse til sin Anvendelighed i en i og for sig uvedkommende Sammenhæng, maa det, for at naa den tilsigtede Virkning, fremsættes med *sine egne* Ejendommeligheder, frappere ved det umiddelbare Indtryk af disse — hvilket jo lettest sikres ved, at det parallele ikke eftervises særskilt gennem for stor en Række af Enkeltheder.

Den paa forrige Side anførte (tænkte) Indvending mod Fordringen om Opdragelse af samtlige Unge tænker Comenius sig suppleret med en ny Indvending[70]: at nogle Individer skulde være saa ubegavede[71], at intet kunde bringes ind i dem. Hertil svarer han[72], at ligesom der vanskelig gives noget Spejl saa tilsmudset, at det dog ikke, mere eller mindre godt, kan optage Billeder, og ingen Tavle saa ujævn, at der jo dog kan skrives et eller andet paa den (medens dog Spejlet maa aftørres, Tavlen afglattes før Brugen), — saaledes vil de Unge »afglatte« og »tilslibe« hinanden. Vi nævnte ogsaa Øjet som Billede paa Bevidstheden (d. v. s. Forestilling i snævrere

---

[70]) XII 16. [71]) Com., som her særlig tænker paa den aandelige *Modtagelighed*, bruger (med »Øjet og Spejlet« in mente) Udtrykket: hebetissima. [72]) Anf. St.

Forstand[73]), og denne *kaldes* ligefrem: det indre Synsredskab (internæ visionis oculus), hvor Synsgenstanden er »alle Ting udenfor og indenfor den erkendende Bevidsthed«, og Opmærksomheden er Lyset (Lignelsen er altsaa her bleven til en Metaphor). Selve Erkendelsen er »intet andet end en indre Beskuelse af Genstandene«, og *ligesom* det ydre (sanselige) Syn kræver en bestemt Fremgangsmaade, hvis Genstanden skal ses, som den virkelig er, *saaledes* maa Stoffet bydes frem for Erkendelsen (ingenio) efter en bestemt Methode, for at den skal opfatte og gennemtrænge det sikkert og let[74]). *Heraf* (og ikke af Forholdene ved Sansningen, »det ydre Syn«, som Comenius har taget som Billede paa Erkendelsen, Forestillingslivet i snævrere Forstand[75]) deduceres saa specielle methodiske Regler[76]); men unægtelig ligger det een Gang indførte Billede stadig i Baggrunden og er bestemmende for en Del af de valgte Udtryk — og maaske ogsaa ment som en Smule støttende.

De specielle Regler forlanger, at den Unge 1) skal have sit »aandelige Øje« rent[77]) — ikke formørket af »Støv«, d. v. s. unyttige og tomme Aandssysler; her tales metaphorisk om vore »aandelige Spejle«, og »Støvet« lader en helt anden Forestilling: om en Mølle, snige sig ind[78]). Dernæst skal 2) Genstandene nærmes til det aandelige Øje[79]) — ved Spejlet beror den gunstige Opfattelse af Tingene paa deres Kompakthed og Anskuelighed og deres Afstand; der skal »altsaa« bydes Ungdommen »kompakte, virkelige, nyttige« Ting at erkende, som kan gøre stærkt

---

[73]) »Scientia seu notitia rerum«, = intellectus, om hvis Forhold til Sansningen (sml. Sætningen: Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu, hvorom ndfr.) se ndfr. [74]) XX 2. [75]) I denne Betydning (*til Forskel fra* Sansningen, hvilken Forskel jo er dette Billedes Kerne) har vi valgt Ordet: *Erkendelse*, til at gengive *mens* og *ingenium*, der her er brugte = intellectus (tænkt som et Organ, medens der ved Udtr. ovfr. — »scient. seu not.« — tænktes paa Erkendelsens *Proces* og *Resultater*). [76]) XX 3. [77]) XX 3, I. [78]) XX 4. [79]) XX 3, II.

Indtryk paa Sanser og Fantasi, ikke »Skygger«; og de maa bringes saa nær, at de vil kunne gøre Indtryk. Heraf følger Fordringen om Selvsyn[80]). (Ved Fordringen om, at det meddelte skal være *nyttigt,* synes Comenius at have fjernet sig vel langt fra Billedet med Sansningen og end mere fra Billedet med Spejlet, som ellers har haft Indflydelse paa dette Punkt; der er her i Form af en Slutning forbundet forskellige Momenter, hvis indbyrdes Forhold aldeles ikke tillader at slutte fra det ene til det andet — noget, vi i den egentlig synkritiske Opstilling hyppigere vil træffe paa). Der skal fremdeles 3) være Opmærksomhed tilstede[81]) — *ligesom* man ikke kan se i Mørke og med lukkede Øjne, saaledes behøves der »Erkendelsens Lys«, Bevidsthedens interesserede *Nærværelse,* til al aandelig Tilegnelse[82]).

Endelig skal 4) Stoffet frembydes i methodisk Rækkefølge[83]) — og Methodens Form lader sig fortræffelig erkende (pulchre est deprehendere) af den ydre Seen. Dér maa det, der skal ses paa rette Maade, stilles for Øjnene i en passende Afstand osv. osv., — ni Regler for den ydre Seen opregnes, af hvilke ikke een tør ignoreres[84]); efter at dette er paavist ved et Eksempel, Læsningen af et Brev fra en Ven[85]), siges der saa i al Korthed: »disse Iagttagelser giver den, der underviser i Videnskaberne, ni overmaade nyttige Regler«[86]): alt, hvad der skal vides, maa meddeles gennem Undervisning osv. osv.[87]). Ved dette fjerde Punkt finder vi altsaa Synet, der vel er Bevidsthedsfænomen, men dog forskelligt fra Forestilling i snævrere Forstand, d. e. Bevidsthedens videre Arbejden med det tilegnede Stof, saaledes som den faar sit højeste Udtryk i Tænkningen — en Forskel, som netop Comenius skarpt fastholder[88]), hvad der i denne Forbindelse er det afgørende — taget ligefrem til *Forbillede* for, hvad

[80]) XX 5 f. [81]) XX 3, III. [82]) XX 12. [83]) XX 3, IV. [84]) XX 13. [85]) XX 14. [86]) XX 15. [87]) XX 15, I ff. [88]) Sml. ovfr. NN. 73 og 75, og den samlede psykologiske Oversigt Kap. II, § 5.

der skal foregaa i Undervisningen, og Berettigelsen menes at være tilvejebragt gennem den Analogi, der er etableret mellem den ydre Seen og »Erkendelsen«, der jo, som et Udtryk for denne Analogi, betegnedes som »den indre Seen«; Overgangen mellem de to Omraader tilvejebragtes ved et konkret Eksempel paa de opstillede Regler for Synet.

Vi er her kommet nær henimod det egentlig »synkritiske«[89]) Skema, hvor de pædagogiske Regler udledes af Forhold, man har konstateret i »Naturen« (hos Fuglen, Træet osv.), medens Overgangen foregaar gennem eksemplificerende »Imitationer«, d. v. s. gennem Paavisning af, hvorledes allerede Gartneren, Maleren, Bygmesteren og overhovedet de »mekaniske Kunster« har praktiseret heldige Efterligninger af vedkommende Naturfænomener, — saa nær, at Forskellen kun ligger i, at Forbilledet her endnu er taget fra Menneskets egen Verden, indenfor hvilken Analogien kan synes at ligge nærmere end f. Eks. den mellem Træet og den menneskelige Bevidsthed. Men da Berettigelsen til saaledes at *slutte* fra et menneskeligt Omraade og ovenikøbet fra Kendsgerninger ved dette, som man ret vilkaarligt har sammenstillet ad hoc, dog først maatte godtgøres, hvilket ikke er sket paa anden Maade eller mere dybtgaaende, end det ovfr. er vist, tør man nok sige, at selv om vi ikke her er gledet ind i den egentlige Synkrisis, har vi dog allerede mødt dens Farer (som nærmere skal paavises); her har Hovedinteressen været at se, hvorledes Forfatteren efter at have begyndt med et blot og bart Billede gradvis kunde forberede og derefter umærkelig foretage Overgangen til dette Billedes Benyttelse som forpligtende *For*billede, alt-

[89]) »Ved »synkritisk« [Laurie kalder det ved en mærkelig Fejl: Syncretic!] forstaar han Bevisførelse ved methodisk Betragtning af Paralleler i Naturen — Analogiens Methode« (Laurie, anf. Skr. S. 56); den er gennemført i Kapp. XV—XIX. Se videre ndfr.

saa til ud derfra at *argumentere* for sine pædagogiske Fordringer.

Af egentlige Billeder, der kun skal tjene den øjeblikkelige Oplysning (og maaske understøtte), men ikke danne Grundlaget for virkelige Slutninger, skal blandt de mange, der findes spredte om i Fremstillingen[90]), endnu kun anføres et Par, der ved en stærkere Gennemførelse og ved Totaliteten af det, de skal oplyse, kan siges at indtage en vis Særstilling. Efter at det er fastsat som Maalet for den moralske Opdragelse at tilvejebringe en »Sædernes Harmoni«, hvortil Spirerne er Mennesket medfødte[91]), og efter at dette er sluttet af Menneskenes naturlige Glæde ved og Trang til Harmoni (f. Eks. i Musik og overfor vel krydret Mad)[92]) og af, at Mennesket, saavel aandelig som legemlig betragtet, er »intet andet end Harmoni«[93]), vises dette i Enkeltheder ved Hjælp af Analogien med et *Ur*[94]). Selve Verdensaltet ligner[95]) »et kolossalt Ur, der er saa kunstfærdig indrettet ved Hjælp af en Mængde Hjul og Klokker, at alle dets Dele griber nøjagtig ind i hinanden under de regelmæssige og harmoniske Bevægelser« (ut ad motuum perpetuitatem et harmoniam aliud ab alio excipiatur per universum)[96]); og paa samme Maade er ved Menneskets »med vidunderlig Kunstfærdighed opbyggede« Legeme *Hjertet* den bevægende Faktor, »Livets og Handlingernes Kilde«, hvorfra de andre Dele faar deres Bevægelse; men Loddet, som udløser Bevægelserne (motuum efficiens), er *Hjernen*, der ved Hjælp af Nerverne som Reb trækker de andre Hjul — Lemmerne —

---

[90]) Nogle af dem er sammenstillede ovfr. N. 30; andre findes: X 17. XI 8. 10. XII 1. 3—8. 10—12. 17. 20 ff. XX 20. 24. XXIII 4. 7. 9. 13. 15. 17. XXIV 22. 23. 26. XXV 7. 9. 10. 13. 14. 16. 17. 18. 19. 20. 23. 27. XXVI 1. 3 f. 5. 7. 8 ff. XXVII 9. 10. XXVIII 1. XXIX 2, 3. 11. XXX 3. 5. 14. XXXI 7. 9. 15. XXXIII 3. 8 f. 11. 12. 13. 16. 18. 21. [91]) V 13. [92]) V 14. [93]) V 15. Sml. ovfr. S. 6 med N. 28, og se videre ndfr. [94]) Sml. ovfr. S. 3 f. [95]) V 15. [96]) Ordene: ad ... harmoniam, maa vel egtl. betyde: for at opnaa (og sikre) Bevægelsernes stadige Vedbliven og indbyrdes Overensstemmelse.

frem og tilbage. Og det varierende i de indre og ydre Virksomheder svarer til (est) selve det afmaalte Forhold mellem Bevægelserne i Uret[97]. I »Sjælens Bevægelser« er Hovedhjulet *Viljen*[98]; de Lodder, der driver det, er Drifter og Følelser (desideria et affectus). Laasen, som »aabner for og afslutter Bevægelsen« — d. v. s. afstikker Bevægelsens Bane og særlig dennes Grænser, altsaa Perpendiklen — er den *fornuftige Tanke* (ratio). De øvrige »Bevægelser« i Sjælen svarer til (sunt quasi) de mindre Hjul, der følger med Hovedhjulet. Hvis der »derfor« (hvilket »derfor« ikke udtrykker en Argumenteren ud fra Uret, men ud fra de ved dettes Hjælp erkendte Hovedforhold i Bevidsthedslivet) ikke indrømmes Drifterne og Følelserne for megen »Vægt«, og hvis Fornuftens Perpendikel »aabner og lukker« paa passende Maade, altsaa hindrer de menneskelige Handlinger i at gaa *for vidt,* maa der nødvendigvis indtræde den moralske »Harmoni og Samklang«, hvilken er at forstaa som: et passende Blandingsforhold af Handlen og Liden (condecens actionum et passionum temperatura)[99]. Og ligesom man ved et godt Ur (eller ved et Musikinstrument) ikke straks, fordi det tager Skade og taber Harmonien, erklærer det for ubrugeligt — det kan jo sættes i Stand igen —, saaledes bør man ogsaa mene, at Mennesket, hvor meget det end er fordærvet ved Syndefaldet, takket være Gud kan »sættes i Stand igen« ved Hjælp af bestemte Midler[100].

Ved denne Harmoni, hvorpaa Uret bliver det beundrede mekaniske Eksempel[101], og som, set helt prak-

---

[97]) V 15. [98]) Sml. til dette og det flg. X 7, og videre om det psykologiske Kap. II, § 5. [99]) V 16. [100]) V 17. »Certa« maa betyde: visse, her ikke nærmere betegnede (Midler) — ikke noget som: »ufejlbarlige«, hvilket vilde forstyrre Tanken paa dette Sted. [101]) Sml. ovfr. S. 3 f.; »mekaniske« Eksempler findes fremdeles: XII 17 (Smeden, Skomageren osv.). 25 (Gartneren). XXI 5. 7 f. (Tømrer, Maler, »Mekanikerne« overhovedet). XXVI 11 f. (Guldsmeden og Fiskeren). XXVII 1 (de »mekaniske Kunstnere«). I det synkrit. Skema ndfr. indtager Maleren, Bygmesteren og Gartneren en fast Plads.

tisk[102]), udtrykker en i alle Enkeltheder gennemført *Orden*, bliver Uret ogsaa anvendeligt til som Billede at tydeliggøre, i hvilken Udstrækning det skal forstaas, naar Grundlaget for Skolereformen bestemmes som en nøjagtig Orden i alle Ting[103]). Dette sker udelukkende gennem Betragtningen af en Række højst forskellige Omraader i Livet, hvor det træder tydelig frem, at det, der bevarer Gangen i dem, »Sjælen i Tingene«, er den gennemførte Orden; *heraf* sluttes ikke til Nødvendigheden af Orden i Skolen, blot til Vigtigheden af Orden *overhovedet* — og derfra deduceres saa m. H. t. Skoleomraadet (medens den synkritiske Fremgangsmaade jo bestaar i Slutninger fra eet specielt gennem Analogi til noget andet specielt, hvor den almindelige Baggrund, som skal gøre Slutningen berettiget, fuldstændig er holdt borte fra Fremstillingen). Rækken af disse Betragtninger, som er hentede fra den organiske Verden (f. Eks. Bierne) og fra mekaniske Opfindelser (den »Archimedeiske Maskine«, Bogtrykkerkunsten, Vognen, Skibet), afsluttes med en Omtale af Uret, i Medfør af Billedet mere detailleret og endnu mere beundrende[104]) end tidligere; og der sluttes: »altsaa fordrer Undervisningskunsten ikke andet end en teknisk Fordeling (dispositio artificiosa) af Tid, Stof og Methode«. Hvis en saadan tilvejebringes, maa alt gaa ligesaa uhindret (expedite), som et Ur »gaar«, naar det ved Loddet har faaet den rette Svingning, og ligesaa »nydelig og tiltalende« (svaviter et jucunde), som Betragtningen af en saadan »Automat« virker, og endelig med saa stor en Sikkerhed, som overhovedet et kunstigt Redskab kan naa. Skoleordningen skal »paa et Haar svare til et med den største Kunst sammenføjet og med afvekslende Udstyrelse smagfuldt smykket Ur«[105]).

Blandt de andre Eksempler — her Eksempler i Ordets sædvanlige Betydning, nemlig Prøver paa det i Kraft

[102]) At Comenius bagved ser en langt dybere Betydning, er allerede antydet. [103]) XIII. [104]) XIII 13 f. [105]) XIII 15 f.

af den almindelige Egenskab: Ordenen, fælles — fandt vi Bogtrykkerkunsten, som her skal nævnes, da den tages op igen og anvendes til det mest udformede og i Enkeltheder gennemførte Billede, vi overhovedet finder i D. M. — den resumerende Afslutning, efter at samtlige pædagogiske Fordringer er fremsatte og begrundede[106]. Efter at det ganske summarisk er paavist, at det, der muliggør Bogtrykkerkunstens hurtige, smagfulde og korrekte Mangfoldiggørelse af Skrifter, er Ordenen i de Processer, som Typer og Papir skal gennemgaa[107], samles til Slutning de didaktiske Ønsker deri[108], at Undervisningsmethoden bør bringes til en saadan Fuldkommenhed, at der mellem den gængse Undervisningsform og den fordrede nye er samme Forskel som »mellem den engang gængse Kunst at mangfoldiggøre Skrifter ved Afskrivning (calamo) og den senere opfundne og nu brugte Mangfoldiggørelse ved Hjælp af Typer«. Bogtrykningen har været besværligere og kostbarere end den Fremgangsmaade, den afløste, men saa til Gengæld langt hurtigere, sikrere og smukkere; paa samme Maade vil den nye Undervisningsmethode i Begyndelsen vel virke skræmmende ved sine Vanskeligheder, men naar den er taget i Brug, kan den »tjene til Undervisning af langt flere[109] og gøre det med sikrere Fremgang og større Glæde end den gængse Methodeløshed« (ἀμεθοδεία[110]).

Først opregnes 5 *Fordele* (commoditates), som Trykningens Opfindelse har medført[111], og hermed paralleliseres under 5 Rubriker det, der skal opnaas ved den nye og universelle Undervisningsmaade: at 1) flere kan undervises af færre Lærere, end det hidtil har været Til-

---

[106]) Saa vidt Com.'s Opstilling tør siges at give en Begrundelse, sml. Hübner's Kritik ovfr. S. 10. [107]) XIII 10. [108]) XXXII 1. [109]) Da Forstaaelsen af disse Ord (recepta tamen serviat erudiendis longe pluribus, XXXII 2) er ganske utvivlsom, skal blot som Kuriositet anføres Gengivelsen i Beeger's meget benyttede Overs.: »saaledes giver ogsaa denne nye Methode . . . dog Recepter [!] i Hænde til at undervise« osv. [110]) XXXII 2. [111]) XXXII 3.

fældet, og 2) naa en virkeligere Dannelse og 3) Afslibning, udstrakt 4) ogsaa til de ringere begavede, og at 5) selv de, hvem Naturen ikke har udstyret med Lærerbegavelse, nu vil kunne undervise med Held, efter at Methode og Stof er lagt saaledes til Rette — hvilket oplyses gennem et nyt Billede indenfor det andets Helhed: det efter Noder at kunne spille Melodier, som man maaske hverken kunde komponere selv eller foredrage paa egen Haand[112]). Men derefter fastholdes det valgte Hovedbillede, idet den nye Undervisningsmethodes »Maskineri« under stadig Sammenligning med Bogtrykkerkunstens Redskaber og Processer eftervises i sine Enkeltheder, »for at det kan staa klart, at Videnskaberne indskrives paa Bevidsthederne ad omtrent de samme Veje, hvorved de udvortes trykkes paa Papiret« (illinuntur chartis), — ja, Sammenligningen medfører endog et nyt analogt Navn for Undervisningskunsten: διδαχογραφία[113]) (med Anklang efter: typographia[114]).

— Hele den ejendommelige Billedbrug, vi nu har taget ret nær i Øjesyn, og som paa mange Punkter vel nærmest er fremtraadt som en blot stilistisk Ejendommelighed, er unægtelig højst forskellig fra, hvad vor Tid vilde finde ønskeligt og maaske endog tilstedeligt i et Skrift, der fremtræder med videnskabelige Pretentioner (og hvis Tankeindhold, som det forhaabentlig vil lykkes at godtgøre, ogsaa fuldtud berettiger saadanne Pretentioner). Vi har imidlertid flere Gange i Forbigaaende antydet, at der bagved disse — i vore Øjne, mildest set, overflødige — Udenværker kan skimtes en Livsanskuelse, noget der inderst inde forbinder Billederne med det, de skulde oplyse, til en organisk Helhed. Denne Helhedsopfattelse har

---

[112]) XXXII 4. [113]) XXXII 5 ff. [114]) Man maa give Beeger (i den 150. Note til Overs. af D. M.) Ret i, at dette efterlavede Navn (som i Medfør af Analogien skal betyde: at skrive eller trykke [nl. Kundskabsstoffet paa Bevidsthederne] ved Undervisning) »ikke kan kaldes meget vellykket«.

imidlertid ikke vovet sig frem for Dagen, og det har derfor ikke kunnet undgaas, at den store Masse af Sammenligninger fremtraadte som og maatte bedømmes som en ret tilfældig Ophobning af mere og mindre passende Analogier, der, hvor Formaalet med dem var det lempeligste: at oplyse, i bedste Fald maatte kaldes overflødige og uden Gavn, men hvor de ovenikøbet skulde danne Grundlag for Argumentation, absolut maatte afvises.

Et andet bliver Forholdet imidlertid, hvor en saadan Argumentation sættes bevidst og systematisk i Værk, idet en bredere Sammenhæng med en *virkelig Forbindelse* af de enkelte Led tilsigtes etableret; selv om heller ikke her den virkelige Fællesbaggrund, der skulde gøre al Argumentation berettiget, træder bestemt og overbevisende frem, gør dog hele den planmæssige Opstilling i bestemte, stedse tilbagevendende Former denne Del af Fremstillingen til en Helhed, der maa behandles som saadan og, hvordan i øvrigt en Vurdering af dens Argumentationsværdi maa falde ud, allerede af den nævnte Grund faar en vis Vægt. Det har blandt andet været Hensigten med ovenstaaende Gennemgang af en Række af Enkeltlignelserne at forberede til Behandlingen af den egentlig »synkritiske« Fremstillingsmaade, og det vil vise sig, at Hovedparten af det, der vil fremtræde som dennes vigtigste Ejendommeligheder, allerede tidligere har mødt os i hine Enkeltsammenligninger og er bleven paapeget der.

I »Den nyeste Sprogmethode« (Methodus linguarum novissima), som Comenius skrev i Aaret 1648[115]), altsaa 10 Aar efter den latinske Udarbejdelse af D. M. (som dog slet ikke var bleven offentliggjort endnu)[116]), gør han Læseren opmærksom paa, at medens han i D. M. søgte at opdage Undervisningskunstens Hemmeligheder *synkritisk,* d. e. gennem Iagttagelse af Naturens Fænomener

---

[115]) Se Indl. — Joh. Kvacsala, Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften (Leipz. u. Wien 1892), S. 310 ff. — Liese, Die neueste Sprachenmethode des Com. (1904), S. 5 ff. [116]) Sml. anf. Skr. S. 225.

og Begivenheder og af de forskellige Haandværk, vil han i det nye Værk gaa *analytisk* frem gennem Bestemmelse af *Kunsten selv* og Opløsning af den i dens Enkeltfordringer (Maal, Midler og Methoder) og »saaledes vinde Forskrifterne ad videnskabelig Vej«[117]). At man dog ikke af disse sidste Ord tør slutte, at Comenius paa dette Tidspunkt havde forkastet den i D. M. anvendte Fremstillingsmaade som muligvis »uvidenskabelig«, skal vi ndfr. se af det Forsvar, han endnu langt senere har ført for den synkritiske Methode[118]), som der jo ikke kunde være nogen Hindring for, hvor det fandtes mere tjenligt for et nyt Formaal, at ombytte med den analytiske[119]). Paa den anden Side er det jo ikke udelukket, at den skarpe Kritik, hvormed D. M.'s Synkrisis var bleven modtaget af Hübner, kan have været medvirkende Aarsag til denne Skiften af Methoden, saaledes som Hähner og Kvacsala[120]) formoder.

Vil vi se nærmere paa, hvad Comenius da har forstaaet ved Udtrykkene »analytisk« og »synkritisk«, har vi først og fremmest hans egne Ord at vende os til — ikke i D. M., hvor det blot et enkelt Sted[121]) foreskrives, at ingen Kunst bør læres efter den analytiske Methode alene, snarere alt efter den *synthetiske,* medens en synkritisk Fremgangsmaade slet ikke er fordret og overhovedet ikke *nævnt*[122]). Nærmere Oplysninger finder vi derimod i det netop nævnte Skrift, »Den nyeste Sprogmethode«, hvor der udvikles, at enhver Tings Dele kan betragtes og erkendes paa tre Maader: ved »Opløsning« (Analysis), fuldkomnere dog ved Tilføjelse af »Sammensætning« (Synthesis), og fuldkomnest endelig, naar man endnu føjer »Sammenligningen med andre Ting« (Synkrisis) til[123]).

---

[117]) IX 20, Slutn. [118]) I Ventilabrum sapientiæ 1657, hvorom ndfr. [119]) Sml. Hähner, anf. Skr. S. 15; sml. Kvacsala i Monatsh. der Comenius-Ges. VIII (1898), S. 138 med Note 2. [120]) Se sidst anf. St., sammenholdt med S. 140. [121]) XVIII 28, III; sml. XXI 14 f. [122]) Men derimod praktiseret i Fremstillingen selv, sml. ovfr. S. 13. [123]) X 61.

»Analysen begynder med det sammensatte Hele ... og ender ved de mindste og simpleste Dele. Synthesen derimod begynder med det mindste og simpleste og ender med det mest sammensatte, d. v. s. med en Tings totale Sammensætning (System). Men i Synkrisis sammenlignes parallelt et Hele *med et Hele* og Dele *med Dele*[124]). At opløse en Ting for Bevidstheden giver Erkendelsens Begyndelse; atter at sætte den sammen danner et Fremskridt i Erkendelsen; at sammenligne den med alle andre Ting af samme Art fuldender Erkendelsen[125]). . . Derfor maa den analytiske, synthetiske og synkritiske Methode nødvendigvis forbindes, hvor man tilstræber en nøjagtig Erkendelse af Tingene«[126]). I den »Lovtale over den sande Methode« (Methodi veræ encomia), hvormed Comenius i 1651[127]) fejrede Aabningen af den første Klasse i Latinskolen i Patak (i Ungarn), angiver han som Midlerne til at komme igennem »den videnskabelige Labyrinth« en stadig Analysis og Synthesis, hvoraf den første vil føre ind i alle Afkroge af enhver Labyrinth, saa at intet forbliver skjult, medens den sidstnævnte atter vil føre »ud af Theoriens Snævringer paa *Udøvelsens* Mark«; men ved Synkrisis kommer der en »Fakkel« til, hvorved Lærestoffets samlede Mængde belyses paa en saadan Maade, at med Forstaaelsen af een Kendsgerning følger tillige Forstaaelsen af mange andre, ligt og uligt, og med Overvindelsen af een Vanskelighed Overvindelsen af mange andre, — ved at Undervisningsmethoden i Sprog, Historie og overhovedet i alle Fag stemmer nøje overens.

Det kan overraske, at Comenius, der som Forkæmper for en Undervisning, der følger Vejen fra Anskuelse til Begreb, overalt lægger den største Vægt paa Sansningen og fordrer, at Undervisningen altid begynder med det bekendte og lette, i det anførte Sted af D. M. saa afgjort giver

---

124) X 62. 125) X 63. 126) X 66. 127) Opp. did. omn. III 739 ff. — Se Indl. De Vanskeligheder, der kan være ved at benytte C.'s senere Arbejder til Forstaaelse af D. M. (og som vil komme til Omtale ndfr.), falder formentlig bort ved et terminologisk Spørgsmaal som nærværende.

den synthetiske Methode Fortrinnet. Uden her at ville undersøge Forholdet mellem det deduktive og det induktive Element i Comenius' Pædagogik og Muligheden for paa dette Omraade at finde noget ugennemarbejdet og uforeneligt, maaske det historiske Resultat af en Brydning mellem gammelt og nyt, — en saadan Undersøgelse maa vi gemme til Betragtningen af D. M.'s pædagogiske Indhold — skal vi blot paapege, at Comenius i vedkommende Forbindelse udtrykkelig taler om Undervisningen i »Kunsterne«[128]), d. v. s. de praktiske Færdigheder, hvor en Begyndelse med det »simpleste og mindste« jo ogsaa maa være det rette Udgangspunkt; denne Vej kan naturligvis med Rette kaldes synthetisk, og Citatet fra Meth. veræ encom. (Udøvelsens Mark til Forskel fra Theorien) viser, at Com. dér har tænkt paa det samme. Naar Hoffmeister mener, at Comenius paa Grund af »Mangel paa Psykologi« betegner Vejen fra det specielle til det almindelige som Synthese, beror det altsaa paa Misforstaaelse af Comenius' Anvendelse af Ordet[129]). Men Synthese svarer jo i den Anvendelse, vi har set, heller ikke til den *deduktive* Vej, hvad i øvrigt den Fremadskriden »fra det almindelige til det specielle«, Comenius ligeledes anbefaler, heller ikke gør; om Forstaaelsen af dette Krav vil siden blive talt[130]). Paa Kunsternes Omraade bliver, som Comenius selv fremhæver, den synthetiske Fremgangsmaade netop en Begynden med det *letteste*[131]) — men ved Siden af Disciplenes Tilvejebringelse af egne Arbejder, først enkle, saa mere og mere indviklede, skal de se andres fuldt færdige og gyldige Arbej-

[128]) Fremgaar med Nødvendighed af, at det (N. 121) anf. St. aabenbart er forklaret ved D. M. XXI 14 f.; fremdeles af Sammenstillingen i XVIII 28, I—III (som udelukker Tanken om »Deduktion«), og af de »mekan. Eksempler« XVIII 26. Se ogsaa Meth. nov. X 64. [129]) Anf. Skr. S. 35, sml. 32; en lignende Forurettelse gør Böhmel sig skyldig i, anf. Skr. S. 24. Sml. O. Krebs, Comenius und die Volksschule, i Monatsh. der Com.-Gesellsch. VII (1898), S. 121. [130]) Her skal blot henvises til: G. A. Lindner, Joh. Amos Comenius, sein Leben und Wirken. Neu hrsgeg. ... von Wilh. Bötticher (Wien u. Leipz. 1892) S. 100, Anm.; Hähner, anf. Skr. S. 69 f. [131]) D. M. XXI 14, 1.

der (som jo ogsaa udviser en langt rigere Mangfoldighed end den, der kan optages i Regler), altsaa analysere[132]). Analysens Begreb strækker sig imidlertid hos Comenius langt videre end til det blot praktiske, og kommer i denne videregaaende Anvendelse til at falde sammen med vort Begreb om *induktiv* Methode, i hvilken Betydning det maaske med størst Tydelighed fremtræder i hans ovfr.[133]) citerede Bestemmelse af Methodeforskellen ved Fremstillingen af D. M. og Den nyeste Sprogmethode.

Endnu stærkere viser dog Comenius' Forkærlighed for en analytisk Fremgangsmaade sig helt igennem i hans Undervisningsregler i D. M., uden at han dog har brugt dette Navn om sin didaktiske Methode. Det ser næsten ud, som om den videre Anvendelse af Begrebet Analyse, Erkendelsen af, at de Grundforhold, der laa bagved hans methodologiske Fordringer, i Virkeligheden var de samme som de, der i det senere Værk prægede hans egen *Fremstilling*, først er gaaet op for ham ved Modsætningen mellem Fremstillingsmaaden i de to Værker. Og paa samme Maade kan vi maaske ogsaa forstaa den Mærkelighed, at medens en synkritisk Opstillingsmaade i D. M. er *brugt* i stor Udstrækning, er den ikke blot ikke forlangt som Undervisningsmethode[134]), men overhovedet slet ikke nævnt blandt mulige Methoder; det er ogsaa her, som om denne Methode først ved sin Modsætning til den i det senere Værk valgte analytiske er kommen til Bevidstheden *som Methode*.

Synkrisis er altsaa en sammenlignende Methode, hvorved en Ting oplyses — ikke gennem, at den selv underkastes en indgaaende Undersøgelse, ej heller gennem, at den (d. v. s. dens Begreb) udledes ved Specialisering af et forinden erkendt, almindeligere Begreb, men derved, at den som det foreliggende Hele, den udgør, sammenholdes med andre *sideordnede* Heler, hvis kendte Egenskaber gennem Analogi (sml. Laurie's ovfr.[135]) angivne Defini-

---

[132]) XXI 15. [133]) S. 25 f. [134]) Som bemærket af Hähner, se ovfr. S. 13. 26. [135]) N. 89; det dér anf. fortsættes: »Han paastaar, at den

tion) overføres paa den vanskeligere erkendelige Genstand, hvorom Undersøgelsen drejer sig. Efter Comenius' Bestemmelse af Begrebet Synkrisis ser det ud, som om han i Grunden først vil have denne Methode anvendt til at krone Erkendelsen, til ligesom at anbringe Tingen paa dens Plads indenfor Tilværelsens samlede Hele, efter at Tingen først er erkendt ved sig selv og ved de Kredse, der indeslutter den, gennem Analyse og Synthese (hvormed jo ikke er sagt, at Synkrisis først kan komme til Anvendelse, naar disse er helt afsluttede). I saa Fald vilde Opfattelsen komme Nutidens nærmere, hvorefter saadanne Sammenligninger, som W. Müller siger, »kun kan bidrage til Problemernes Anskueliggørelse, men ikke til deres Løsning«[136]).

I D. M. bruges jo imidlertid den synkritiske Methode ikke til at sætte Kronen paa en ad andre Veje indvunden Erkendelse, men til at *tilvejebringe* en saadan. Inden vi indlader os paa at vurdere denne Fremgangsmaade, maa vi gøre os bekendte med den Form, den har antaget i Værket, og de Forudsætninger, hvorunder den optræder. Det vil være tydeligt, at en synkritisk Argumentation har vi allerede truffet paa i flere af de Lignelser, vi ovfr. betragtede. Naar Comenius lader en Række Regler for den Maade, hvorpaa Lærestoffet skal bydes Disciplene, udlede af de gunstigste Betingelser for den sanselige Iagttagelse af en ydre Genstand[137]), og naar Nødvendigheden af en gennemført Orden i Skolen godtgøres gennem Betragtning af Forholdene i et Ur, hos Bierne, Myrerne osv.[138]), hvad foreligger der da andet end Oplysning og Bevisførelse gennem Betragtning af andre Omraader, der sideordnes med det, der søges oplyst? I det første

---

virkelige Karakter og Gang af alt i Verden giver en Forklaringsmaade for andre Ting af den mest overbevisende Slags. Den strengere Opfattelse af Analogi, som gælder nu om Stunder, kendte C. ikke ...«.
[136]) Anf. Skr. S. 22; se dog sstds. S. 23 f. og her ndfr. [137]) Se ovfr. S. 17 f. [138]) Se ovfr. S. 22.

af de nævnte Tilfælde er det dog fra et meget nærliggende Omraade, Bevisgrundene hentes; det synes paa Forhaand ikke saa urimeligt, at der kunde gælde lignende Forhold ved Bevidsthedens Viderearbejden med det tilegnede som ved selve Tilegnelsen — men bevist er det jo unægtelig ikke dermed[139]. Endvidere fandt vi, at i begge de nævnte Tilfælde sluttedes der ikke umiddelbart fra de hiddragne Paralleler, men fra disse til visse, begge Omraader omfattende Grundforhold (henholdsvis Gyldigheden af bestemte og enslydende Regler for enhver Art af Tilegnelse og Nødvendigheden af Orden gennemført i alle Livets Forhold), som saa ogsaa fandt Anvendelse paa de specielle (pædagogiske) Forhold, hvorom der søgtes Oplysning[140]. Naar vi derfra har adskilt den egentlige Synkrisis som den, hvorved der af de hiddragne Paralleler *umiddelbart* udledes pædagogiske Sætninger (og hertil berettiger Comenius' ovfr.[141]) givne Definition), vil man se, at den kun er gradsforskellig fra de sidst omtalte Tilfælde, idet det dér som her dog er de benyttede Paralleler, der danner Slutningens Basis, og der lige saa vel i den egentlige Synkrisis gemmer sig Tanken om visse fælles Grundforhold, der skal give Slutningen dens egentlige Beviskraft[142]); men her træder disse Grundforhold slet ikke frem, og ved at den synkritiske Slutning er formuleret ganske uden deres Nævnelse, faar den et haardere Præg, end den i Virkeligheden har. Ogsaa i de blot oplysende Billeder (hvori der slet ikke er lagt nogen Argumentation) kan vi naturligvis ud fra vort bredere

---

139) Sml. det S. 19 bemærkede. 140) Se SS. 17 og 22. 141) S. 27.

142) I Synkrisis foreligger altsaa den ufuldstændige Analogislutning, som allerede Aristoteles fremdrog (Analyt. pr. II 24; se Trendelenburg, Erläuterungen zu den Elementen der aristot. Logik, S. 76 ff.) under Navnet παράδειγμα (sml. ogsaa Höffding, Formel Logik [5], S. 47 f.). For C.'s Vedkommende ligger Berettigelsen af det supponerede (men ikke nævnte) »Almindelige« i hans religiøse Antagelse af alle Tings Harmoni, Mennesket som en Mikrokosme, se ovfr. S. 6 og ndfr. S. 37 ff.

Kendskab til det comenianske Grundlag finde Udslag af den samme Tanke om et inderste Fællesskab; men efter det ovfr. udviklede vil det formentlig være berettiget at holde alle de hidtil betragtede, oplysende og argumenterende, Billeder ude fra Gennemgangen af den egentlig synkritiske Fremstillingsmaade.

— I Kapitlerne XV—XIX har Comenius samlet sine pædagogiske Fordringer — alle de Regler, en god Skoleordning maa følge; i det følgende vises saa disse Reglers praktiske Udøvelse paa Skolens forskellige Trin og Omraader. Medens denne speciellere Udvikling som Helhed ikke afviger stærkt fra den Fremstillingsform, der falder vor Tid naturlig, idet den følger Stoffets naturlige Gruppering og er baseret paa de i de nævnte 5 Kapitler fremførte Hovedregler[143]), har Fremstillingen i disse 5 Kapitler den ovfr. paapegede ejendommelige Karakter, som vi nu skal tage nærmere i Øjesyn.

Et hurtigt Gennemsyn af Kapp. XV ff. vil vise os det som paafaldende, at til Trods for de pædagogiske Synspunkter i Kapiteloverskrifterne og den endog meget vidt drevne Rubricering er det dog ikke en Pædagogiks Ordning, der i første Række har bestemt Fremstillingen af de pædagogiske Tanker. En iøjnefaldende Følge af dette viser sig i, at disse Tanker optræder i en underlig springende Rækkefølge, hvor Ting, som ikke synes at hænge *pædagogisk* sammen, fremtræder forbundne, medens samme Tanke længe efter kan vende nogenlunde uforandret tilbage[144]). Men fordi det maaske ikke er pædagogiske Synspunkter, der har bestemt Fremstillingen, er

---

[143]) Det vil da ogsaa nærmest blive denne Del af D. M., man, hvad *Fremstillingsmaade* angaar, vil genfinde i vor Fremstilling af »Systemet« (i næste Kap.). [144]) Hübner siger i sin ovenomtalte Kritik af D. M.: Der mangler en Disposition ... Enkelte Materier bliver derhos udstykket i det uendelige ... der bliver stadig [om Manglerne ved Skolerne] næsten kun sagt det samme med nye Ord (se Monatsh. der Com.-Gesellsch. 8. Bd., S. 135).

det dog straks let at se, at denne paa ingen Maade fremtræder uden Orden, som en tilfældig Sammenhobning af pædagogiske Fordringer; det er blot andre Synspunkter, der har været raadende, end de, vi vilde vente som bestemmende en pædagogisk Fremstilling. Det gælder da for os om at se det væsentlige i den af Comenius valgte Fremstillingsform og vurdere dennes Forhold til det pædagogiske Stof, den skal meddele, for at bagefter dette, som jo er det, der interesserer os, kan fremtræde saa rent og selvstændig som muligt.

Hvad der har bestemt Fremstillingen, siger Comenius udtrykkelig i sin principielle Fordring: at »den nøjagtige Skoleordning maa laanes *fra Naturen*«[145]), ligesom han allerede i Skriftets indholdsrige Titel har betegnet det som en af Ejendommelighederne ved det, at »Grundlagene hentes op fra selve Tingenes Natur«[146]), og i Henvendelsen til Læserne paapeger, at alle Tankerne skal paavises a priori, d. v. s. »fra selve Naturen, ved at man ligesom afleder stedse rindende Bække fra en frisk (vivus) Kilde«[147]). Opdragelsen skal jo raade Bod paa Naturens Mangler, og dens Grundlag maa derfor søges i Naturen; thi »Kunsten formaar intet uden gennem Efterligning af Naturen«[148]). (Man kan her ikke undgaa at mindes Bacon's Sætning: natura non nisi parendo vincitur[149]); angaaende det meget behandlede Spørgsmaal om Comenius' Forhold til Bacon se ndfr.). Den universelle Undervisnings Ordning maa altsaa ikke — og kan heller ikke — hentes andetsteds fra end fra »Naturen som Læremester« (e naturæ magisterio); men lykkes dette, vil det kunstige ogsaa »gaa lige saa lempelig og villig fra Haanden« som

145) XIV, Overskr. 146) Hultgr. S. 11 (Fundamenta ex ipsissima rerum natura eruuntur). 147) Lectoribus sal., § 3. (At *virkelig* C.'s Naturerkendelse nogenlunde kan fortjene den overraskende Betegnelse af »apriorisk«, vil formentlig fremgaa af det flg.; det her brugte Billede viser en fra den sædvanlige stærkt afvigende Anvendelse af Udtr. »a priori«). 148) XIV 1. 149) Nov. Organon I 3, sml. 129.

det naturlige. Vi skal derfor iagttage Naturens Fremgangsmaade og følge den[150]). Det er altsaa nu ikke blotte Billeder, vi vil søge i Naturen; her er det virkelig *For*billeder, Eksempler, hvoraf vi skal kunne *slutte til* Reglerne for den rette Opdragelse. Inden der ses paa, hvorvidt for det første vort Kendskab til »Naturen« er saa sikkert og saa omfattende, at det tillader saadanne Slutninger, og dernæst — hvis dette skulde vise sig at være Tilfældet — hvorvidt da det Materiale, som særlig Comenius bygger paa, og de Slutninger, han deraf drager, kan staa for Kritik, specielt om der er organisk Sammenhæng mellem disse »Natur«-Forudsætninger og hans pædagogiske Tanker, saa at de skulde staa og falde med hinanden, — maa vi klare os, hvad Comenius forstaar ved »Naturen«, der jo her staar som et Fundamentalbegreb.

Som Grundlag for sin Disposition har han valgt en Aphorisme af Hippokrates[151]), i hvilken Manglerne ved Naturen (de Mangler, som vi jo hørte, at Opdragelsen skulde raade Bod paa) er saaledes opregnede: Livet er kort, Kunsten lang, Lejligheden flygtig, Forsøget usikkert, Bedømmelsen vanskelig[152]). Da disse Sandheder jo er tænkt som gældende for Naturen i videste Forstand, altsaa omfattende alt og alle, kan der for saa vidt næppe være noget i Vejen for at tage dem som Synspunkter ogsaa ved en Behandling af Opdragelsens Forhold; et andet er, om de er egnede til at føre vidt paa det speciellere Omraade, og om de udfylder hinanden paa en saadan Maade, at en vis Fuldstændighed er opnaaet — ja, om der overhovedet uden Tvang lader sig drage Traade herfra til et System af pædagogiske Specialfordringer.

De opregnede fem »Mangler« danner nu de Hindringer, der gør, at kun saa faa naar til »Videnskabernes Tinder«[153]). Men C. hævder, at baade Fornuftgrunde

---

[150]) XIV 7. [151]) Sectio I, aph. I (i Ermerins' Udg. Vol. I, pag. 397). [152]) XIV 8. [153]) Sidst anf. St.

og *Erfaringen* viser, at der ogsaa gives Midler hermod[154]); og disse er det Opgaven at efterspore ved Hjælp af Naturens Tilkendegivelser[155]). For at imødekomme Paamindelsen om at »gribe Lejlighederne« (for foreløbig at tage dette 3. Synspunkt til Eksempel[156]) opstiller Comenius en Række Specialfordringer for Opdragelsens Vedkommende, der skal føre til, at der læres *sikkert,* d. e. saaledes, at Resultat ikke skal udeblive[157]). Den methodiske Fremstilling indledes af den for det følgende vigtige Grundbetragtning, at Opdragelseskunstens Grundlag maa bestaa i den nøjagtigst mulige Afpasning af Kunstvirksomhederne efter Naturvirksomhedernes Normer, hvori der ligger en Opfordring til at »efterforske Naturens Veje ved *Fuglens* Eksempel, *naar den udruger sine Unger;* og ved at se, med hvilket Held *Gartnere, Malere* og *Bygmestere* efterligner den, vil vi let forstaa, hvorledes ogsaa de, der skal danne Ungdommen, maa gaa i Naturens Fodspor«[158]). Opgaven er: »af hine dagligdags og almindelig bekendte Ting, som sker i Naturen og Kunsten (udenfor Skolen) med heldigt Resultat, at deducere det mindre bekendte, som det foreliggende [pædagogiske] Formaal kræver«[159]).

Det fremgaar klart af det anførte, hvad der kunde foranledige Hoffmeister til saa stærkt at pointere det »objektive« ved Comenius' Naturbegreb. Han fremhæver nemlig som et vigtigt Moment i sin Begrundelse, at det er den »ydre Natur«, der tages til Udgangspunkt (Vorwurf) for Pædagogiken, altsaa netop Fuglen, Træet osv.[160]) (Hoffmeister udtaler sig dog ikke overalt lige ab-

---

[154]) XIV 9. [155]) XIV 15. [156]) Svarende til den 1. »Mangel« hævdes Nødvendigheden af »Livets Forlængelse«, til 2: »Kunsternes Afkortning« til 4: »Aandens Oplukkelse«, og til 5: »Tilvejebringelsen af et urokkeligt Grundlag i St. for usikker Iagttagelse« (XIV 14). [157]) XIV 14, III. 15. XVI. [158]) XVI 5 (de sidste Ord lyder hos Com.: »maa efterligne dens Veje«, hvorved der ikke, som Beeger mener, er »Vaklen« mell. vias og vestigia). [159]) XVI 6. [160]) Anf. Skr. S. 6.

solut[161]). Det kan jo heller ikke nægtes, at hele den synkritiske Fremstillingsform, som vi nu har set Eksempel paa, bestaar i en Oplysning af det pædagogiske gennem saadanne Paralleler. Men allerede i det, at vi kan tale om Paralleler, og at Comenius kan samle de forskellige Kendsgerninger, han hiddrager, under »Naturens« fælles Begreb, ligger dog en Antydning af, at Grundlaget for alle disse Deduktioner ligger dybere, end Hoffmeister har set. Ligesom altsaa dennes Antagelse af en udelukkende Interesse hos Comenius for Dannelsens *Stof* ovfr.[162]) maatte korrigeres, saaledes skimter vi her Muligheden af, at Comenius' Naturbegreb ikke er det »objektive« — eller dog ikke dette alene — som Hoffmeister vil gøre det til.

At Comenius lægger megen Vægt paa Opdragelsens psykologiske Betingelser, saa vi, og naar han siger, at Menneskene »af Naturen« har Spirerne til Dannelse, Moralitet og Fromhed i sig[163]), anser han det for heldigt at oplyse, at ved Natur forstaar han i denne Forbindelse (hoc loco) ikke Menneskets (efter Syndefaldet) fordærvede Natur, men »vor oprindelige og fundamentale Tilstand, hvortil vi skal kaldes tilbage som til et Udgangspunkt«[164]). Men ved Udtrykket: Natur, forstaas ogsaa, fortsætter Comenius, »Guds altomfattende Forsyn eller den guddommelige Godheds uafladelige Indflydelse til at virke alt i alle«[165]). I dette sidste Udtryk skimter vi Comenius' Tro paa en *Sammenhæng* mellem Mennesket og den det omgivende Natur, skabt og opretholdt ved Guds Bestemmelse over *alle* Ting. Den samme Tanke er ogsaa tilstede, naar Menneskets Særstilling mel-

---

[161]) Sml. anf. Skr. S. 13, hvor det siges, at Com. »ikke som Pestalozzi, *eller dog mindre* end denne, tager Menneskets indre Natur... til Basis for sin Pædagogik, men *snarere* den ham omgivende, ydre objektive Natur«. [162]) S. 8. [163]) V, Overskr. [164]) V 1. [165]) V 2 (»alt i alle« vil sige: i enhver det, hvortil han er bestemt; intet er nemlig uden en Hensigt eller uden Midler til at naa denne).

lem Skabningerne fremhæves i de Ord, at alt, hvad der ellers er tildelt de andre Skabninger enkeltvis (som Liv, Sansning og Fornuft), det er altsammen forenet hos Mennesket som Herre over alle Dyr og »meddelagtigt i Evigheden«[166]. Det er altsaa, som Hähner har bemærket[167], urigtigt overhovedet at etablere en Modsætning mellem subjektiv og objektiv Natur for Comenius' Vedkommende. Paa den anden Side lader det sig heller ikke nægte, at i Didactica Magna hentes Hovedparten af Begrundelser fra den ydre Verden. Det kan her ikke nytte at ville hente Bevissteder — som Hähner gør det[168] — fra det senere Skrift: Methodus linguarum novissima, der, som vi saa, er opbygget efter helt andre Principer end D. M.[169]).

Derimod er det rigtigt nok, at hele Begrundelsen af pædagogiske Sætninger paa Erfaringer fra den ydre Natur, maa hvile paa en, mere eller mindre klart bevidst, Antagelse af et Slægtskab mellem den subjektive og den objektive Natur — altsaa netop ingen *Modsætning* —, da dette alene kan berettige en direkte Overførelse af Erfaringerne fra det ene Omraade til det andet; man maa forud være overbevist om, at de samme Love gælder for begge Omraader[170]. De i D. M. indeholdte Ytringer giver imidlertid ikke tilstrækkeligt Materiale til at danne sig et mere detailleret Billede af den Verdensanskuelse, der maa antages at ligge bagved de Opstillinger, den benytter. Den giver en religiøs Forudsætning, der *kan* have fortsat sig i videregaaende religiøs-metafysiske Dogmer og i alt Fald ikke behøver at stride mod saadanne, men den giver ikke disse Dogmer selv. Et Sted antydes der dog Tanker, der maaske kan give den ønskede Tilknytning. Som

166) I 3. 167) Anf. Skr. S. 11. 15. 168) Anf. Skr. S. 11; S. 11 f. henviser han til senere Skrifter af Com. (man maa huske, at Hähner jo ikke som vi har begrænset sin Interesse til D. M.; dog vilde mere Blik for det kronologiske have givet hans Udtalelser større Gyldighed). 169) Ovfr. S. 25 f. 170) Hähner, anf. Skr. S. 11.

det medfødte paa det moralske Omraade nævnes Tendensen mod det rigtig afvejede Forhold mellem Liden og Handlen, mod Dydernes indbyrdes *Harmoni*[171]), og denne Tendens findes udtrykt i ethvert Menneskes Glæde ved Harmonien, ligesom Menneskets eget Væsen bestemmes som Harmoni[172]).

Vi har tidligere advaret mod en Fejl, hvori næsten alle, der har behandlet Comenius, gør sig skyldige: at bruge Vidnesbyrd fra de forskelligste Perioder i Comenius' Liv til under eet at klargøre hans almindeligere og speciellere Anskuelser. Vi saa en saa grundig Forsker som Hähner sammenholde to Skrifter, hvis *Forskel* netop var det ejendommeligste ved deres indbyrdes Forhold; og vi vil senere faa Lejlighed til at gentage vor Advarsel. Imidlertid kan Vanskeligheder af denne Art næppe hindre, at vi her, hvor vi ved Ytringer i D. M. stilles lige foran Harmoni-Theorien, søger hen til et Værk af Comenius, hvor denne Theori er fremsat i sin Helhed. Dette Værk (Afhandlingen: Pansophiæ prodromus[173]), en af de mindre Afhandlinger, der skulde blive Læseverdenens eneste theoretiske Vidnesbyrd om de *pansophiske* Overvejelser, der kom til at opfylde Comenius mere og mere) er skrevet efter den første (bøhmiske) Udarbejdelse af D. M., men inden dennes Oversættelse til Latin[174]). Man tør da ikke tro andet, end at disse pansophiske Synsmaader i det væsentlige har været dannede eller dog Forudsætningerne været saa vidt tilstede, at de ogsaa kan betragtes som det dybere Grundlag for D. M., saa meget mere som det er særdeles forstaaeligt,

---

[171]) V 13. 16. [172]) V 13—17; sml. ovfr. S. 20 f. (Det er urigtigt naar Hähner af den Grund siger — S. 30 —, at Com. giver Moralen et »æsthetisk« Grundlag; se ndfr.). [173]) Opera did. omn. I 403—456. [174]) Kvacsala, Joh. Amos Comenius, S. 181 f. 202 ff. Tillæg, S. 76; Indl. til Beeger & Leutbecher's Overs. af C.'s Værker, 2. Bd. (Leipz. 1874), S. IX f. (Skriftet udkom 1. Gang i 1637, men Forberedelserne gaar meget længere tilbage).

at Opdragelseslæren ikke giver Anledning til at lægge dem fyldigere for Dagen, og det, der i D. M. peger videre, netop finder sit naturlige og aldrig modstridende Supplement i de pansophiske Udviklinger. Et Eksempel herpaa har vi netop i Comenius' Lære om Harmonien, der tillige maa gribe dybt ned i selve den pansophiske Anskuelses Grund[175]).

De herhen hørende Hovedsætninger er følgende: Alt Vordende bliver til ifølge Ideer, og Kunsten laaner Ideerne til sine Værker fra Naturen, medens Naturen tager dem fra Gud, som har dem fra sig selv. En Tings Idé er: dens Mulighed for at være det, den er, et bestemt *Forhold,* ifølge hvilket den er bleven til. Man kan derfor ikke tænke sig Gud handlende uden Ideer, d. v. s. han er selv alle Tings oprindelige Forhold; og paa samme Maade frembringer ogsaa Naturen de mest ordnede Værker, og ogsaa Kunsten, som efterligner Naturen, virker ved Ideer[176]). Idet Gud danner Verden, danner han altsaa sig selv, for at det skabte helt igennem skal svare til Skaberen (dets Form)[177]). Men da nu alt har Del i den guddommelige Aands Ideer, maa det *ogsaa være i indbyrdes Delagtighed og Vekselvirkning*[178]), og Grundlaget for alle Ting bliver følgelig *Harmonien* (et Udtryk, hvorved »Musikerne forstaar den behagelige Samklang af mange Toner«). Der er Harmoni baade i Naturen og i Kunsten (og naturligvis i Gud), og disse Harmonier er igen indbyrdes i Harmoni[179]). Harmoniens Fordringer er, at alt skal klinge sammen (intet maa være falsk), alt skal klinge smukt, og at den, til Trods for de utallige Toner og Melodier, dog kan føres tilbage til faa Principer og Distinktioner[180]). — Tilværelsens Principer er imidlertid ogsaa *Erkendelsens* bedste Principer, og derfor vil man have erkendt alt, naar man

---

[175]) Sml. Böhmel, anf. Skr. S. 19. [176]) Pans. prodr. 69—71. [177]) Pans. prodr. 72. [178]) Pans. prodr. 73. [179]) Pans. prodr. 75. [180]) Pans. prodr. 76—78.

erkender Tingenes Principer og Distinktioner[181]). Spørges der nu om, hvordan Tingenes Ideer kan erkendes, da henvises man til Induktionen, hvorved »Sandhedsnormerne« abstraheres fra Tingene i Naturen og igen prøves paa (d. e. verificeres ved) disse[182]).

I disse korte Sætninger har Comenius villet oplyse »den almindelige, panharmoniske Norm for Opbygningen af en Pansophi«, vise, hvori en fuldkommen (d. e. fuldstændig, sand og ordnet) Erkendelse bestaar; en saadan kan opnaas paa alle de tre Omraader, som omfattes af »den menneskelige Videnskab«: Erkendelsen af Gud, af Naturen og af Kunsten[183]). Vi lagde Mærke til, hvordan den Baconiske Induktion var sat i Forbindelse med en Række Fordringer, der, som Kvacsala siger[184]), lyder »temmelig Platonisk spekulative«, uden at Comenius dog selv helt klart har set eller i alt Fald udtrykt Forskellen og Forholdet mellem de to Erkendelsesveje. Han anerkender fuldtud den af Bacon opstillede Undersøgelsesform som Norm for al Naturforskning, men for hans encyklopædiske Formaal, den »pansophiske« Erkendelse af *alt*, kan den ikke være tilstrækkelig[185]). Det er saa meget vigtigere at gøre opmærksom paa denne Forening, Comenius søger etableret mellem den deduktive og den (for hans Tid nye) induktive Methode, som vi vil træffe begge Synspunkter tilstede i hans pædagogiske Fordringer; og naar det dér kan gøre Indtrykket af, at de to Tankegange ikke er bleven ganske sammenarbejdede, har vi set, at dette Forhold strækker sig videre end til det blot pæda-

---

[181]) Pans. prodr. 79. [182]) Pans. prodr. 80 f. En samlet Fremstilling af det pansophiske Grundlag for C.'s Synkrisis giver H. F. v. Criegern, J. A. Comenius als Theolog (Leipz. u. Heidelb. 1881), S. 301 ff. [183]) Pans. prodr. 64—68. [184]) Über J. A. Comenius' Philosophie, insbesondere Physik (Diss. inaug. Leipz. 1886), S. 16 f. [185]) Pans. prodr. 47. 63; sml. Præf. til Synopsis physicæ (Reber's Udg. S. 12), og Bacon's Nov. org., f. Eks. I 14 f. 18 ff. (Angaaende Spørgsmaalet om, hvor vidt Bacon's Indflydelse paa C.'s Pansophi er tilstede *i D. M.*, og Litteraturen herom, se Kap. II, § 5).

gogiske. Det er rigtigt, naar E. PAPPENHEIM fremhæver, at man i disse Aphorismer har Comenius' Verdensanskuelse bestemtere udtalt, end i D. M.[186]); men da Aphorismerne fører længere ind i det, der kun fragmentvis aabenbarer sig i D. M., maa det være tilladt at søge til disse for at faa en sikrere Forstaaelse af, hvad der binder de didaktiske Enkeltheder sammen. Paa den anden Side er det naturligvis at forkaste, naar Laurie tager Comenius' Pansophi (hvorved han ikke engang skelner mellem det tidligere og det senere i dennes Former) *til Udgangspunkt for* sin Fremstilling af Didaktiken[187]). Han kommer bl. a. derved til at forvanske hele Spørgsmaalet om Bacon's Indflydelse paa Comenius, der for Pansophiens Vedkommende er udenfor Tvivl, medens Rækkevidden af den ved Tidspunktet for Affattelsen af D. M. er i høj Grad omstridt, hvorom ndfr. Man bør naturligvis være meget forsigtig med Anvendelse af Comenius' andre Skrifter til Forstaaelse af D. M. og kun vælge det, som aldeles utvivlsomt har kronologisk Forbindelse dermed, — og endda (af methodologiske Grunde) kun hiddrage dette til at supplere Forstaaelsen, ikke lade hele Forstaaelsen blive til ud derfra.

Her at gaa videre ind paa Comenius' pansophiske Verdensanskuelse og de mange interessante Spørgsmaal, der knytter sig til den, vilde føre for langt bort fra vor Opgave; men vi vil ogsaa i anden Sammenhæng komme til at søge Oplysning i disse religiøs-filosofiske (Pappenheim bestemmer dem[188]) som »pantheistiske«) Overvejelser — saa vidt overhovedet disse, der efter alt at dømme har nøje Forbindelse med og finder deres sidste Forklaring i de mystisk farvede Brødre-Forbund paa Comenius' Tid[189]), kan blive tilgængelige for vor Forstaaelse.

---

[186]) Eugen Pappenheim, Amos Comenius, der Begründer der neuen Pädagogik (Berl. 1871), S. 51. [187]) Anf. Skr. S. 71 ff. [188]) Anf. St. Sml. dog v. Criegern, anf. Skr. S. 301. [189]) Sml. adskillige Afhandlinger i »Comenius-Selskabets« Maanedshefter (efter 1892, fort-

Af det ovfr. meddelte vil det være forstaaeligt, hvorfor Comenius ikke blot i sin egen Tænkning ønskede en altomfattende Sammenhæng (og ansaa en saadan for opnaaelig), men ogsaa fordrede i sin Didaktik, at alt skulde meddeles *i sin Orden og Sammenhæng* med andre Ting[190]), saa at samtlige Kundskaber kunde udgøre een Encyklopædi med alt udledet fra en fælles Rod[191]), — hvorfor Comenius' Methode ogsaa er særlig karakteriseret som den »encyklopædiske«[192]), ja Comenius' hele Betydning fundet deri, at han ses som Repræsentant for »Encyklopædismen i Opdragelsen« foruden som den, der først har skrevet udtømmende om almindelig Methode[193]).

Derimod er det sikkert urigtigt, naar Kirchner siger, at Comenius kun vurderede Pansophien saa højt for Skoledannelsens, Menneskeslægtens Opdragelses Skyld![194]) Den pansophiske Bestræbelse laa sikkert dybest, men netop derfor er det værd at lægge Mærke til, at Enkelthederne i Didaktiken er af rent pædagogisk Karakter og Oprindelse. At en pansophisk Erkendelse naturligvis som sit højeste Formaal maatte have hele Menneskeslægtens moralsk-religiøse Udvikling, vedkommer ikke det egentlig didaktisk-pædagogiske.

Men i de meddelte Aphorismer vil man tillige have faaet de ønskede Oplysninger om den Baggrund, hvorpaa den synkritiske Methode træder frem. Man vil have forefundet en Helhedsanskuelse, for hvilken det maa være naturligt ved Undersøgelse af et enkelt Omraade at se hen til samtlige Tilværelsens andre Omraader for dér at finde Belæring; den véd jo paa Forhaand, at den overalt vil træffe Harmoni. Vi forstaar nu, at Laurie's ovfr.[195])

---

sættes stadig), der mere og mere samler sin Interesse om denne Side af C.'s Virksomhed (Hefternes »Skriftledelse« synes netop i en særlig Kontakt med det »naturfilosofiske« hos C.). [190]) D. M. XX 20; sml. XIX 6. [191]) D. M. XVIII 35, I. [192]) Hoffmeister, anf. Skr. S. 31. [193]) Laurie, anf. Skr. S. 74. [194]) I Monatsh. der Comenius-Ges. 8. Bd., S. 288. [195]) NN. 89 og 135.

meddelte Definition af Synkrisis paa et enkelt Punkt maa berigtiges. For en Opfattelse som den, der her er skildret, er alle Sammenligningerne mellem Menneskets Forhold paa den ene Side og Fugle, Træer osv. paa den anden virkelig andet og mere end blotte Sammenligninger, og den synkritiske Methode baseret paa noget mere end Beviset efter en blot sandsynlig Analogi; den nærmer sig, som W. Müller har sagt, i Bevisførelsen snarere til Slutningen efter den strenge Analogi[196]) — netop det, Laurie vil frakende den. Alt er efter Comenius virkelig identisk — kun Tilværelsesformen er forskellig; det gælder da om atter at udfinde Lighederne i dette forskellige, finde tilbage til de almindeligere Fællesforhold, hvori Identiteten giver sig umiddelbart tilkende.

Man ser, at det er Idealet om Opstilling af *Naturlove,* der her foresvæver Comenius. I hvilken Grad en saadan Opstilling er lykkedes for ham, kan først den mere detaillerede Betragtning godtgøre; men hvad vi allerede har set, vil gøre os tilbøjelige til at give Bøhmel Ret i, at det ikke er af Naturlovene, Comenius henter sine Anskuelser, men af »de for enhver tilgængelige Iagttagelser«[197]) (hvormed ikke skal bestrides disse Iagttagelsers *og heller ikke de pædagogiske Resultaters* Rigtighed, men blot det bindende i Bevisførelsen). Det er klart, at der i denne Methode ligger Mulighed for megen Vilkaarlighed og Tilfældighed, og mere, jo mindre udviklet Naturstudiet paa den Tid var; det kan ikke være nok at se Fejlene i Enkeltudførelsen alene, der maa i hele Grundbetragtningen være noget, som lægger saadanne Fejl nær. Naar derfor, som W. Müller gør opmærksom paa[198]), de moderne Videnskaber næppe anvender den synkritiske

---

[196]) Anf. Skr. S. 23 f.; sml. Hähner, anf. Skr. S. 13. I »Ventilabrum sapientiæ« (1657), C.'s Selvkritik af hans pædag. Tanker, fremhæves udtrykkelig at Sammenligningerne er mere end »blotte Ligheder« (§ 32 f.; se ndfr.). Om det virkelige logiske Forhold se NN. 142 og 206. [197]) Anf. Skr. S. 21. [198]) Anf. Skr. S. 23.

Methode eller dog kun til Anskueliggørelse, medens Analyse og Synthese behersker den videnskabelige Fremgangsmaade, ligger det i, at med Indsigten i Naturforholdene er ogsaa vokset Erkendelsen af denne Indsigts Begrænsning, Forstaaelsen af, at et Grundlag, der virkelig skulde gøre en sikker synkritisk Fremgangsmaade mulig, er Videnskaben saare langt fra at have naaet. Det er kuriøst, at medens Comenius, som vi har fremhævet, lukkede denne af ham saa meget benyttede Methode helt ude fra sine egne didaktiske Fordringer, synes — som ogsaa W. Müller gør opmærksom paa — netop Didaktiken at være det Felt, hvor den nyere Tid tillægger denne Methode Betydning[199]).

Hvorvidt Comenius, som Hähner mener[200]), paa den Tid, da han forfattede Didactica Magna, havde naaet til fuld Klarhed over sit Naturbegreb, er vist overordentlig tvivlsomt. Vi tør derfor ikke benytte de Udviklinger, han senere i sin Fysik har givet deraf, og formentlig giver den Række af Ytringer, vi nu har haft for Øje, det fornødne Bidrag til Forstaaelse af, hvad Comenius mener, naar han *i D. M.* taler om »Naturen«. At den subjektive, menneskelige Natur for ham har hørt med til »Naturen«, fremgik af de pansophiske Aphorismers Inddeling, hvorimod den menneskelige Virksomheds ydre Resultater udsondredes som »Kunst«[201]). Hermed er Adskillelsen mellem »Naturens« og de efterlignende Kunsters Omraade i D. M.'s synkritiske Opstilling givet (og ved »Kunsterne« tænkes der endda kun paa dem, der falder udenfor Pædagogikens Omraade)[202]).

Men var Mennesket altsaa en Del af Naturen, saa vi dog, at det samtidig indenfor denne indtog en *Særstil-*

---

[199]) Müller tænker paa den blot skildrende (gennem Ligheder anskueliggørende) Undervisning; i en Note anfører han flg. Formulering af den synkrit. Methodes Princip (af Ventilabr. sap. 33): ut quod non satis cognoscitur ex se, cognoscatur e suo simili. [200]) Se anf. Skr. S. 7 ff. [201]) Se ovfr. S. 39. [202]) D. M. XVI 5 f.

ling. Ikke blot staar, som vi saa[203]), Mennesket højere end alle andre Skabninger, men disse og overhovedet hele den synlige Verden formenes kun at skulle tjene til Menneskeslægtens »Forplantning, Ernæring og Øvelse«[204]). Med denne anthropocentriske Verdensanskuelse hænger ogsaa, som Hähner fremhæver, Opfattelsen af Mennesket som en Mikrokosmos nøje sammen[205]). Man forstaar ud fra denne Særstilling, at Comenius paa een Gang kunde stille Mennesket *udenfor* Naturen og dog søge sin Kundskab om det i denne paa Grund af Fællesskabet — begge Dele Forudsætninger for en synkritisk Methode[206]). Endelig saa vi ham ogsaa tale om »Natur« i Forbindelse med Mennesket alene[207]), men saaledes, at han udtrykkelig angav, at det var en speciel Brug af Ordet[208]), nemlig om den oprindelige Tilstand, som Mennesket ved Syndefaldet havde forspildt, men hvortil det kan og skal føres tilbage. Strengt taget er denne Betydning dog ikke saa speciel, idet den udtrykker Mennesket som saa meget »Natur«, saa langt fra dets egne Gerninger (Kunsten) som muligt og altsaa kan falde i Traad med Aphorismernes Tredeling.

Men vi ser her tillige, som ogsaa Fortsættelsen viser, det *theologiske* Synspunkt, idet Comenius derved kommer ind paa Tanken om Guds Forsyn (ogsaa betegnet ved Ordet »Natur«), der i sidste Instans skal skænke Mennesket denne oprindelige Natur som en Naade. I denne sidste Betydning er derimod Pansophiens Naturbegreb *ikke* fastholdt, ifølge hvilket Naturen virker efter visse, af Skaberen fra først af tænkte Ideer, der er nedlagte i Tingene som disses Muligheder; Hähner har Ret i, at dette »teleologiske Naturprincip« er bragt ind under

---

203) Ovfr. S. 36 f. 204) D. M. III 3. 205) Hähner, anf. Skr. S. 13 f.; D. M. V 5. 206) I den utilstrækkelige Begrænsning af Menneskets *Forskel fra* den øvrige Verden og det vilkaarlige, der derfor maa præge Antagelsen af Lighederne (sml. N. 142), ligger Hovedmanglen. 207) Ovfr. S. 36. 208) Dette ligger i Tilføjelsen: hoc loco.

et religiøst ved Tanken paa Guds Naadevirkning[209]). Men dette vil jo i Virkeligheden sige, at Theologen Comenius ikke har holdt sit mystisk-religiøse Standpunkt (hvormed en udogmatisk Naturopfattelse har kunnet forenes) rent, og vi finder altsaa her et Udtryk for den dogmatiske Inkonsekvens, som H. F. v. Criegern har paavist hos Comenius (og som han forklarer af hans Fromheds »paa den ene Side mystiske, paa den anden Side praktiske Karakter«[210]); man forstaar, at v. Criegern taler ud fra et evangelisk, ikke et mystisk Standpunkt). I sin Pædagogik lader Comenius det dog i øvrigt være Menneskenes faktiske Anlæg, hvorpaa Opdragelsen baseres som den nødvendige Indgriben udefra, der skal gøre Mennesket virkelig til Menneske[211]), og som maa foregaa efter en bestemt Methode[212]). Naar altsaa Comenius bestemte Menneskets »Natur« som en Tilstand, det først *skulde naa* efter sin Bestemmelse, er det mest fremtrædende i denne Tanke dog: de faktisk tilstedeværende Anlæg, Mulighederne for at naa Maalet, altsaa noget *realt,* og det dermed forenede ideale Element i Forbindelse med den comenianske Pædagogiks hele reale Karakter tillader næppe, som Hähner (omend med Forbehold) har gjort[213]), at betegne dette Naturbegreb som et »metaphysisk«.

— Svarende til de ovfr.[214]) opregnede fem Hindringer for Uddannelsen opstiller Comenius sine pædagogiske Fordringer under fem Synspunkter, som Imødegaaelser af hver af de nævnte »Hindringer«. Det gælder for ham altsaa om at finde Grundsætningerne for Livets Forlængelse, at alt nødvendigt kan blive lært — hvilke Grundsætninger kommer til at svare til vore Regler for den *legemlige* Opdragelse; de andre fire Hindringer afføder

---

209) Anf. Skr. S. 9 f. 210) v. Criegern, anf. Skr. S. 233. — Se tillige: Ludw. Keller's Indl. til Com., Das einzig Notwendige (Jena u. Leipz. 1904), S. 8 ff. 211) D. M. VI; sml. XXIX 2, 1. XXVII 4. 212) XX 1 f., sml. XXI 3. XI 11. 213) Anf. Skr. S. 44. 214) S. 34.

Grundsætninger for at lære *hurtigere, sikkert, let* og *grundigt* (solide)[215].

Man ser, at Comenius' Mangel paa, hvad vi forstaar ved pædagogisk Systematik (hvorom mere i næste Kap.), ingenlunde er ensbetydende med manglende Sans for Systematik overhovedet. Tværtimod vil vi finde langt mere udstrakt Anvendelse af Inddeling og Underinddeling, end vor Tid finder det fornødent — ja, vi vil oftere møde Tilfælde, hvor Tankerne kun skylder deres Fremkomst i Øjeblikket til denne systematiske Trang; dette er da ogsaa et Træk, man særlig har fremhævet hos Comenius[216]. Og denne Tro paa Muligheden af at rubricere alting, der ofte stiger til det overtroiske, i Forbindelse med det ofte ganske tilfældige i Udførelsen, hænger naturligvis dybt sammen med de ovfr. skildrede pansophiske Bestræbelser. I øvrigt har man ogsaa rost de nævnte Grupperinger (Undervisningens 1) Sikkerhed, 2) Lethed . . . osv.) som overskuelige for Opdrageren, om man end med det samme har maattet indrømme, at de ikke tilfredsstillede »højere videnskabelige Fordringer«[217]. Derimod er denne Inddeling blandt det, den gamle HÜBNER angriber. Han finder, at »der mangler en Disposition, en Inddeling, en Sammenhæng mellem Delene . . . det hele falder fra hinanden i et Antal af Afhandlinger, som kan læses i ligegyldig hvilken Orden . . . Fremdeles: hvor daarlig kan ikke Sikkerhed og Grundighed adskilles, hvor slet forliges ikke Hurtigheden med disse to?«[218].

Straks i Fundamentum I i Kap. XVI viser den skematiske Opstilling sig tydelig. Først, som Overskrift (ved-

---

[215]) XIV 15; de fordeler sig paa Kapp. XV, XIX, XVI, XVII og XVIII. [216]) Saaledes Laurie i Fortalen til anf. Skr.; Kirchner, Die Grundgedanken des comenianischen Erziehungssystems, i Monatsh. der Comenius-Ges. 8. Bd., S. 280 f.; sml. Titlen paa W. Müllers Skrift og selve Skriftet, særlig S. 11 f. [217]) W. Müller, anf. Skr. S. 36. [218]) I Kvacsala's Gengivelse i Monatsh. der Comenius-Gesellschaft. 8. Bd., S. 135 f.; sml. ovfr. N. 144.

kommende »Grundsætnings« Indhold): Naturen agter paa den belejlige Tid. Derefter *Eksemplet:* Fuglen, som er i Begreb med at formere Slægten, begynder ikke om Vinteren, naar alt stivner af Kulde, heller ikke om Sommeren eller om Efteraaret, men om Foraaret, naar Solen tilfører alt nyt Liv og Kraft; mens Vejret endnu er køligt, undfanger den Æggene og varmer dem inde i sit Legeme, men naar Luften er bleven varmere, lægger den dem i Reden, og endelig, paa den endnu varmere Aarstid, ruger den dem ud, »for at den spæde Skabning gradvis kan vænne sig til Lys og Varme«[219]). Derefter betragter Comenius, overensstemmende med sin Plan[220]), forskellige »Kunster« (udenfor Skolen), som med Held efterligner Naturen *(imitatio):* »Paa samme Maade« (sic) agter Gartneren (hortulanus) paa ikke at udføre noget uden paa den passende Tid — planter altsaa kun om Foraaret[221]) og iagttager bestemt Tid for Gøden, Beskæren osv.; ogsaa Træet selv har bestemte Tider til at spire, blomstre, grønnes, modne Frugten osv.; og paa samme Maade maa den, der bygger et Hus, (nec aliter architectus) iagttage de bedste Tidspunkter til at fælde Tømmeret, brænde Murstenene osv.[222]). — Endelig konstateres den gængse Skoles Afvigelse herfra *(aberratio):* »Mod denne Grundsætning syndes der i Skolerne paa dobbelt Maade«[223]). Det er naturligvis ikke specielt mod Fuglens, Gartnerens og Bygmesterens Optræden, Skolen siges at forsynde sig; de kunde jo ikke forpligte den, hvis de ikke var blot Eksempler paa noget for baade »Naturen« og »Kunsten« gennemgaaende.

Om i øvrigt dette »Fundamentum« virkelig ogsaa gælder hele Tilværelsen[224]), og om det i saa Fald bliver mere

---

[219]) XVI 7. [220]) Se ovfr. S. 44. [221]) Herimod indvender Beeger (Overs. S. 288, N. 49), at den bedste Tid til at plante netop er, naar Naturen *hviler*, altsaa det tidlige Foraar ell. Efteraaret; og m. H. t. Vinteren er kun Faren for Frost til Hinder. [222]) XVI 8. [223]) XVI 9. [224]) At »Eksemplerne« ikke er fejlfrie, saa vi et Tilfælde af

end en ren Cirkelbestemmelse (hvad vil »belejlig« Tid sige?), og om endelig de forskellige fra Natur og Kunst anførte Eksempler viser en mere end rent formel Overensstemmelse indbyrdes og med de »deducerede« Opdragelsesregler — derom skal foreløbig ikke spørges. Det sidste af disse Spørgsmaal fører ud over Comenius' egne Forudsætninger, men de to første kunde man med Berettigelse have stillet til ham selv; han kan jo ikke have ment, at enhver Enkeltiagttagelse i Naturen uden videre, paa Grund af altings Identitet, kunde generaliseres, og han fremstiller jo udtrykkelig sine Grundsætninger som *almengyldige*[225]), Enkeltiagttagelserne som blotte Eksempler.

Skolernes to Forseelser bestaar i, at de 1) ikke vælger den rigtige Tid til den aandelige Uddannelse, og 2) ikke derefter inddeler Dannelsesmidlerne med en saadan Nøjagtighed, at alt »skrider ufejlbarlig frem i passende Rækkefølge«. Det spæde Barn kan nemlig ikke »uddannes« (erudiri), den gamle heller ikke og den midaldrende kun vanskelig, — man maa altsaa tage Ungdomsaarene i Agt, saa længe »Livs- og Erkendelseskraften er i Opgaaende«; paa den Tid kan alt »trives og let slaa dybe Rødder«[226]). Og *heraf sluttes* (concludimus igitur): I, at Menneskets »Formning« bør paabegyndes i Livets Foraar, d. e. i Barndommen (idet Livet inddeles i 4 til de 4 Aarstider svarende Aldre[227]); vi mindes herved om, at ogsaa de 4 Trin i den nye Skole[228]), der alle falder inden Manddomsalderen, er sammenlignet med de 4 Aarstider, i dette Tilfælde med særligt Henblik paa disses skiftende Udbytte[229]); II, at Morgentimerne er de for Studier bedst egnede (idet atter Morgenen opfattes som svarende

N. 221; saadanne Fejl, hvoraf der paa Grund af Naturkendskabets daværende Standpunkt er talrige, vedkommer imidlertid ikke det logiske (og hell. ikke det *pædagogiske*) Forhold. [225]) De udsiges jo om »Naturen«. [226]) XVI 9, I og II. [227]) XVI 10, I. [228]) Hvilken Inddeling Hübner (anf. St., S. 136) fandt »fornuftstridig«! [229]) XXVII 9.

til Foraaret, Middagen til Sommeren, Aftenen til Efteraaret og Natten til Vinteren)[230]); og III, at alt Lærestoffet maa inddeles overensstemmende med de forskellige Alderstrin saaledes, at »intet fremføres til at lære uden det, som Fatteevnen tilsteder«[231]).

Den meget skematiske Opstilling, som Comenius har givet sin Fremstilling, gør os det forholdsvis let at overskue denne og erkende Fremgangsmaaden i den. I det anførte Eksempel er der fremsat en pædagogisk Regel om at iagttage det passende Tidspunkt, hvilket speciellere vil sige dels Tidspunktet i det individuelle Liv (Barndom og Ungdom), dels Tiden i Døgnet (Morgenen); men det første spaltes yderligere til de yderste Konsekvenser, idet der ved Siden af den mere udvortes Fordring om at *begynde* Opdragelsen i god Tid forlanges, at Opdragelsen helt igennem, paa ethvert Punkt skal være overensstemmende med det rette Tidspunkt — at altsaa, efter at Tidspunktet for Opdragelsens Begyndelse er valgt, og dermed Muligheden for at *vælge Tiden* udløben, idet Opdragelsen fra nu af maa udfylde samtlige paafølgende Aar (indtil Opdragelsens Afslutning, hvor først Spørgsmaalet om Valg af Tidspunktet melder sig igen), Problemet bliver at vælge og afpasse *Stoffet* efter den af sig selv forløbende Tid[232]). Det er berettiget af Comenius at holde disse Fordringer sammen, da Principet i begge i Virkeligheden er det samme (Fordringen m. H. t. Stoffet kan jo nemlig ogsaa udtrykkes som en Fordring om: til Meddelelsen af det paabudte Lærestof altid at vælge den bedst egnede Tid, hvilket medfører Inddeling af Stoffet overensstemmende hermed); skulde noget indvendes her, maatte det snarere blive, at den *Adskillelse,* han har

---

[230]) XVI 10, II. [231]) XVI 10, III. [232]) Fordringen om Stoffets Forhold til Alderen (Fatteevnen) kommer igen i XVII 35, III (og de speciellere herhen hørende Regler paa forskellige Steder); det er af Betydning, at den samme Fordring saaledes bliver gentaget som deduceret fra *en anden* Grundsætning!

foretaget mellem Fordring I og III, er mindre berettiget og ikke helt gennemtænkt, idet I og vel ogsaa II er Specialtilfælde af III, som er den fuldgyldige pædagogiske Udformning af »fundamentum I«.

Der kunde spørges, om Konklusionen (»concludimus igitur«) er dragen af fundamentum + imitatio eller af »aberratio«. I sidste Tilfælde vilde der fra een Kendsgerning indenfor Opdragelsens Omraade være sluttet til en anden indenfor samme Omraade, altsaa for saa vidt en (efter vor Opfattelse) sikrere Slutning end den fra »Naturen«. Men ser man ret til, vilde der ud fra denne Opfattelse foreligge en fuldstændig Tautologi, idet de konkluderede Fordringers Indhold foreligger nøje tilsvarende i »Aberrationen«, blot i negativ Form; og vi véd, at det synkritiske Princip jo netop bestaar i en Sags Oplysning ved Hjælp af *andre* (omend beslægtede) Omraader[233]). (Det kan bemærkes, at Begrundelsen i aberratio, skønt føjet til Punkt II, dog umiddelbart hører til I, om den end blot er en Specialform af en for begge Punkterne fælles Begrundelse — netop »Fundamentet«, hvorved vi atter ser Fordringernes nøje Forbindelse). Der er altsaa draget en »synkritisk« Slutning fra en formentlig almengyldig Iagttagelse af Naturen til Opdragelsens specielle Omraade, saa at Konklusionen, omend ikke formelt, faktisk *allerede foreligger i aberratio.* Vi kan her minde om, at »Naturen« i denne Forbindelse i første Række *ikke* omfatter Mennesket eller dets Opdragelsesforhold, men er en højere Enhed af Fugl, Træ osv., altsaa netop det »andet«, hvorfra Oplysningen hentes. Og videre udtaler Comenius sig egentlig ikke i D. M.; men bagved ligger, som vi saa i det pansophiske Skrift[234]), en i det religiøse be-

---

[233]) Se ovfr. S. 29 ff. For øvrigt svinger C.'s Tanke om dette Slægtskab fra *alle* Tings (pansophiske) Harmoni til et nøjere Slægtskab (en større Lighed) mellem nogle Ting end mellem andre, sml. Ventilabrum sap. 33 f.; i D. M. er det særlig Lighed i *en enkelt* Beskaffenhed (Virksomhed) hos *hele* »Naturen«. [234]) Ovfr. S. 39 ff.

grundet Opfattelse af *altings* Fællesskab (Harmoni, Identitet), som vel ikke udelukkede en Sondring (mellem Natur og Kunst), men for os maatte forklare og berettige den Sikkerhed, hvormed Comenius kunde lade det ene Omraade oplyse det andet. At denne Baggrund har kunnet overses af adskillige Forfattere, er altsaa forstaaeligt, naar man tager Hensyn til D. M. alene.

— Tilbage bliver Spørgsmaalet, om Slutningen er logisk forsvarlig, eller med andre Ord, om Begrebet: at agte paa den belejlige Tid, saaledes som Eksemplet og Imitationerne lod forstaa det, er *fastholdt* i Konklusionen.

Og her er der unægtelig det betænkelige, at Begrebet »den belejlige Tid« jo er højst relativt; Fundamentet siger blot, at Naturen ved alt, hvad den iværksætter, hver Gang iagttager den *til vedkommende Foretagende* belejlige Tid. Man lærer altsaa intet af at se, paa hvilken Tid Fuglen eller Gartneren eller Bygmesteren »paabegynder Sagen«, da disse Tidspunkter ingenlunde behøver at falde sammen med det for Opdragelsens Paabegyndelse belejlige. Det for en Slutning nødvendige Fællesskab paa dette Punkt er jo kun tilvejebragt ved *Billedet* af Ungdommen som Livets »Foraar«,og at dette er mere end et blot og bart Billede, skulde da først vises; det er ikke givet med de almindelige synkritiske Forudsætninger[235]).

Men hertil kommer endvidere: hvoraf véd vi, at netop den Tid er den »belejlige«? Og hvad ligger der i, at vi kalder den belejlig? Vi forudsætter derved, at »Naturen« har et teleologisk Valg imellem flere (mere og mindre belejlige) Muligheder; men selv om vi mente at kunne hævde en saadan Forudsætning, maa vi dog indrømme,

---

[235]) Iflg. hvilke jo ikke baade Livsaldrene og et vilkaarlig valgt Afsnit indenfor disse (Skoletiden, se ovfr. S. 49) behøvede at svare til Aarets Omløbstid; men at C. viser megen Vilkaarlighed i Antagelsen af det nøjere Slægtskab, ses ogsaa ved Sammenligningen af det menneskelige Legeme med »ethvert menneskeligt Samfunds Legeme« i Ventil. sap. 34.

at vi erfaringsmæssig kun kender den ene Realisation med dens formentlig gunstige Resultater, og at vi *derfor* slutter til Tidspunkternes »Belejlighed«, medens den eneste foreliggende Kendsgerning er, at de er hver Gang *de samme*. Ved disse Overvejelser faar den Tanke, som Hähner har udtalt i Anledning af en anden af D. M.'s Grundsætninger[236]), forøget Vægt: at den virkelige Rækkefølge i saadanne Slutninger skulde være den omvendte af den, Fremstillingen viser os, saa at vedkommende Grundsætning ikke »er afluret den objektive Natur, men er gaaet den omvendte Vej fra Subjektet til Almengyldigheden i Naturen«.

Imidlertid maa dette ikke overføres paa samtlige Comenius' Naturgrundsætninger[237]), og overhovedet kan Principet i Opstillingen ikke uden videre betegnes som forkasteligt[238]), selv om Enkeltheder i Udførelsen ikke skulde være lykkedes. Ud fra sikker erfaringsmæssig Viden m. H. t. mindre sammensatte Erfaringsomraader (og saadanne repræsenteres jo i denne Forbindelse af Fuglen, Træet osv.) synes der ogsaa for en moderne Betragtning at maatte kunne kastes Lys over et saa sammensat og vanskeligt Omraade som det pædagogiske[239]) — men unægtelig ogsaa bedre for vor Tid, der gennem Udviklingslæren har faaet etableret en Sammenhæng indenfor den organiske Verden, som Fortiden kun kunde have spredte Antydninger af og slet begrundede Formodninger om. At Comenius paa et enkelt Punkt[240]) overrasker ved Udtalelser, der i en barnlig og uklar Form næsten foregriber en Viden, som først en langt senere Tid (og ad ganske andre

[236]) Anf. Skr. S. 42 (Grundsætningen er XVII 25: fundam. IV). Anf. ovfr. S. 15. [237]) Som H. Trier (Af Dagen og Vejen, S. 24 f.) synes at gøre. [238]) Saaledes erklærer Kvacsala udtrykkelig denne Methodes Anvendelse her for berettiget (»for Tilegnelsen af den tekniske pædagogiske Virksomhed er Forbilleder frugtbarere end Regler«, Monatsh. d. Com.-Ges. 8. Bd., S. 141). [239]) Saaledes fra dyrepsykologiske og alm. biologiske Erfaringer. [240]) XVI, fundam. VI (Udviklingen som Differentiation).

Veje) methodisk har kunnet erhverve, skal vi ndfr. se; men overhovedet bringer hans Pansophi jo en Enhed i Universet, som for ham var saa sikker som de bedst bekræftede videnskabelige Antagelser, og Tanken om, at der er særlig dybe og vanskelige Omraader, som kun kan forstaas ved at ses »andetsteds som i et Spejl«, har han ligeledes (han nævner som Eksempel det moralske)[241].

Kun maatte man jo forlange, at vedkommende »Spejl« ogsaa netop viser det, man søger; der melder sig derfor ved Siden af de logiske Spørgsmaal, som Fremstillingen har rejst, bl. a. ogsaa det reelle: hvorvidt kan de fra Fuglelivet osv. hentede Eksempler siges at byde noget for hele den organiske Verden fælles — rent bortset fra, om selve Eksemplerne og Imitationerne er uangribelige, hvilket jo ogsaa er af Betydning for det hele. Men til en Bedømmelse heraf er det (paa Grund af Vanskeligheden med Begrebet »belejlig«) nødvendigt at se paa andre af »Fundamenterne« end det foreliggende.

Som fundamentum VII i samme Kapitel finder vi den velkendte Sætning[242]: Naturen gør ikke Spring, men gaar trinvis frem[243]) — oplyst ved Fugleungens Tilbliven gennem bestemte Grader indenfor Ægget, Moderens Ernæring og Opvarmning af den, efter at den er kommen ud, dens fremadskridende Flyveøvelser, indtil den kan klare sig selv[244]. »Paa samme Maade« (ita) begynder den, som bygger et Hus, ikke med Tag eller Vægge, men med Grunden, derefter rejser han Væggene osv.[245]; og Gartneren maa iagttage den bestemte Rækkefølge i sine Handlinger ved Plantningen af et Træ, intet udelade og ikke foretage nogen Omordning, — men derved sikrer han sig ogsaa, at Arbejdet lykkes[246]. Det er »altsaa rene Narrestreger«, naar Lærerne ikke lader de enkelte Dele af Stoffet følge uafbrudt efter hinanden og ikke sørger for,

241) Ventilabr. sap. 35. 242) Sml. Leibniz (og ældre Anskuelser). 243) XVI 46. 244) Sidst anf. St. 245) XVI 47. 246) XVI 48.

at alt tilendebringes indenfor en bestemt Tidsgrænse, hvorfor let noget kan blive forbigaaet eller komme paa en gal Plads og afstedkomme Forvirring[247]). Fra nu af skal »altsaa«: I, samtlige Studier inddeles nøjagtig i Klasser, for at det tidligere paa ethvert Punkt kan bane Vejen for og oplyse det efterfølgende; II, Tiden inddeles omhyggelig, saa at hvert Aar, hver Maaned, Dag og Time faar sin særlige Læreopgave (pensum); og III, denne Fordeling af Tid og Virksomheder strengt overholdes og intet forbigaas eller byttes om[248]).

Inden vi fortsætter Betragtningen af »Fundamenterne« for saaledes at faa Materiale til den endelige Vurdering af Fremstillingen og dennes Forhold til de pædagogiske Tanker, skal til det sidst anførte blot gøres den Bemærkning, at flere af de Betænkeligheder, fundamentum I fremkaldte, her maa bortfalde. Det synes virkelig, som om man af den langt mindre tvivlsomme Sætning om Udviklingens Kontinuitet ogsaa maatte kunne drage Slutninger for Opdragelsens Vedkommende[249]). Og selv om Formeningen om Naturens Kontinuitet kun skulde være et Postulat, der udtrykte *vor* Bevidstheds Trang til overalt at finde Enhed og Sammenhæng, er det jo ogsaa kun vor Bevidstheds Kendsgerninger, der er den aandelige Opdragelses Forudsætninger, og dens Krav altsaa en Grænse, vi alligevel ikke kan komme udenom.

Bortset herfra synes dog ogsaa ved dette Fundament saavel Eksempel som Imitationer noget tilfældig valgt og udført. Og ogsaa her gælder det, at Aberrationen og Emendationen begge er Konklusioner, negativt og positivt, af Grundsætningen; Aberrationen er her endda kun frem-

---

[247]) XVI 49. [248]) XVI 50. Til Fordring I sml. XVI 9, II (ovfr. S. 49) — »aberratio« fra en helt anden Grundsætning! Til Fordring II sml. XIX 39, 2 — »Problemet« om, hvordan alle kan gøre det samme paa een Gang, stillet ved *Solens* samtidige Indvirkning paa alle Steder! [249]) Derfor er vi (til Begrænsning af Vanskelighederne) direkte gaaet hen til denne Grundsætning.

ført hypothetisk, hvilken Ændring dog næppe er mere end en blot formel.

Men vigtigt er, at hele Slutningen ogsaa her fremkalder Tvivl om, hvorvidt den *nogensinde er foretaget!* Det skulde synes at være betydelig nærmere liggende Overvejelser og praktiske Erfaringer, der maatte gøre Betimeligheden af de tre pædagogiske Fordringer indlysende, — og at der saa bagefter lod sig paavise Paralleler rundt om i Naturen (som det endda slet ikke vilde være nødvendigt at generalisere[250]), kunde jo kun yderligere understøtte Fordringerne. Men skulde det blive sandsynligt, at Fremstillingen gennemgaaende er opbygget i omvendt Orden af og bagefter de pædagogiske Tankers Tilblivelse, vil der heri ligge nogen Berettigelse til, hvis en senere Tid skulde finde de samme Tanker anvendelige uden dog at kunne tiltræde deres Begrundelse, at løsne Tankerne ud fra Fremstillingen[251]) og lade dem ordne sig efter det (pædagogiske) System, som maatte ligge skjult i deres egen indre Sammenhæng uafhængig af ethvert ydre Apparat. Det vilde naturligvis være for vidtløftigt og ogsaa unødvendigt at gennemgaa hele Rækken af Grundsætninger; vi skal dog betragte nogle Tilfælde endnu, dels særlig — med Henblik paa Afvigelser i Fremstillingsmaaden —, dels blot oversigtsmæssig.

Angaaende fundam. VIII: Naar Naturen paabegynder noget, standser den ikke, før den kan fuldende det[252]) — kan en lignende Overvejelse gøres gældende som ovfr. ved den »belejlige« Tid; Fuldendelse er jo noget meget relativt og synes efter hele Tankegangen at kunne suppleres med: efter den almindelige Mening (ikke den enkelte

[250]) Mere end en Paralleliseren af de særlig lignende Tilfælde giver C. jo heller ikke (se ovfr., N. 233); Generaliseringen, som foreligger *i* Henførelsen til »Naturen« og *bagved* hele Slutningssystemet, er derfor nærmest blot formel. [251]) Som Free har gjort, men paa en usystematisk Maade og med et specielt Formaal (se ndfr. S. 78 ff.). [252]) XVI 51.

Fugls, Malers — eller Opdragers). At alle vel kan enes om, at det er en »Aberration«, naar Bornene hurtig tages ud af Skolen eller i længere Tidsrum holdes borte derfra[253]), er utvivlsomt; derimod kunde en præcisere Bestemmelse være ønsket, naar Skolegangens Afslutning fastsættes til det Tidspunkt, hvor Disciplen er bleven til et »intellektuelt dannet, sædeligt og religiøst Menneske«[254]), — her synes Grundsætningens Relativitet stadig at være tilstede, omend den jo for Comenius' dogmatiske Standpunkt (som i saa Henseende bliver det afgorende), i det mindste hvad det moralske og religiøse angaar, noget formindskes.

Endvidere er der ved denne Grundsætning en Dobbelthed at mærke, hvortil vi ikke ovenfor har fundet noget tilsvarende; den beror paa Betydningen af Ordet »standser« (cessat). Som vi ser af Fremstillingen, tænkes der dels paa den endelige Ophøren, saaledes som det ses i den citerede Fordring om Disciplens Forbliven i Skolen til endt Uddannelse. Men *indenfor* denne Forbliven maa der heller ikke standses, Skolegangen maa ikke *afbrydes* ved Pauser — hvilken Betydning ligger bagved de tre andre Fordringer: at Skolen skal ligge paa et roligt, uforstyrret Sted[255]), at alt det foreskrevne skal iværksættes uden Afbrydelse, og at Forsømmelser og Skulken ikke maa tillades nogen under nogetsomhelst Paaskud[256]). Om man maaske ellers vil finde Sammenstillingen af disse Fordringer besynderlig — ikke med Nødvendighed følgende af den fremdragne Grundsætning[257]) og ikke dennes eneste Følger, tillige en Blanding af noget almindeligere og noget speciellere —, fælles for dem er, at der her tales om en midlertidig Standsning[258]), som ogsaa delvis er tilstede i Eks-

[253]) XVI 55. [254]) XVI 56, I. Samme Fordring optræder i XVI 25, I suppl. med 24, I, her afledet fra en anden Grundsætning (fund. III)! [255]) XVI 56, II; sml. XXXIII 10. [256]) XVI 56, III f. [257]) Sml. den Maade, hvorpaa Hähner (anf. Skr. S. 41) mener at kunne slaa hele Rækker af Grundsætninger sammen. [258]) Dette ligger ogsaa i det anvendte Verbum: cessare (handle sendrægtig; derefter ogsaa: standse for en Tid).

emplet (»hvis Fuglen blot i nogle Timer ophørte med at ruge, vilde Ungen dø af Kulde«[259]) og især tydelig fremtræder i *Malerens* Imitation (i en hel Række Fundamenter er Maleren med ved Siden af Bygmesteren, i andre, som dette, alene; overhovedet varierer »Imitationernes« Tal noget[260]), undertiden nævnes slet ingen): »naar Maleren har begyndt at forme et Billede, varetager han sine Interesser bedst ved at blive ved med Arbejdet (si continuet[261]) opus), da saaledes Farverne bedre kan blandes og sidder bedre fast«[262]).

Overhovedet gælder det jo om adskillige af »Fundamenterne«, at de ikke er mere fundamentale, end at vi først kan faa den fulde Forstaaelse af dem ud fra det, som tilsyneladende skulde være opbygget derpaa, — hvilket jo ikke mindst er i stærk Strid med Comenius' egen Fordring om at begynde med det til Grund liggende. Det synes urimeligt, at nogle tvivlsomme og ofte uklare »Naturlove« skal anvendes til at begrunde og forklare en Række langt mere indlysende (omend mere sammensatte og specielle) pædagogiske Sætninger.

At vor Tid med dens anderledes indtrængende Viden om Opdragelsens naturlige Forudsætninger derfor ikke kan standse længe ved de comenianske »Fundamenter«, er fuldtud berettiget. Og vi har jo allerede begyndt at vinde en Erkendelse af, at Comenius' pædagogiske Tanker ikke hænger saa nøje sammen med hans Naturkundskab, at de behøver at dele Skæbne med denne; hvorvidt disse Tanker i og for sig kan have Værdi for vor Tid, synes der altsaa at aabne sig en Mulighed for at afgøre gennem Betragtning af Tankerne for sig selv, løsnede ud fra hele det »naturvidenskabelige« Fundamentapparat.

---

[259]) XVI 51. [260]) Det aftager gennemgaaende, jo mere Fremstillingen skrider frem, og forsvinder paa en Maade (se ndfr. S. 65 f.) helt i Kap. XIX. [261]) Som Hultgren bemærker (D. M. p. 104**), er denne Konjunktiv (efter Ordene: Pictor . . . optime sibi consulet) blot = Futurum. [262]) XVI 52.

Med Hensyn til vor Tids Stilling til dette synkritiske System er det dog af Betydning i denne Sammenhæng at minde om, at ogsaa Comenius' egen Tid jo gjorde det til Genstand for skarp Kritik. Det lyder maaske overdrevent og mere karrikeret, men nærmer sig dog stærkt til Indvendinger, vi har ment at maatte gøre, naar Hübner udtaler: Det bliver intetsteds bestemt, hvad »Naturen« skal betyde. . . Fra hvilket vildt Dyr tager vi Læreevnen? Hvor finder vi Fugle, som prædiker for deres Unger? . . . Men selv om Iagttagelserne er sande, Fundament for Undervisningskunsten er de ikke. . . Her behøves Eksperimenter. . . Sikkert vilde Comenius selv ikke have opstillet sin Theori, hvis han var opvokset mellem vilde Dyr og Urter. . .[263]). Man behøver blot at se Hübner's Betoning af Eksperimentet for at erkende, at Adskillelsen mellem Comenius' Fremstilling og moderne Fremstillingsmaader ikke, som man kunde tro, alene beror paa Tiden, men ogsaa ikke uvæsentlig paa Personerne (hvorved vi dog ikke overser, at Hübner's »Eksperimenter« næppe af den moderne Videnskab vilde kunne anerkendes som saadanne).

Een Ting giver det sidst anførte Fundament endnu Anledning til at omtale. Vi finder for første Gang Eksemplet indført med Ordet »thi« (avis enim), altsaa i en Begrundelses Form. I Kap. XVI's fundd. I—VI fremtræder Eksemplet ogsaa formelt som saadant (exempli gratia), og i VII, hvor Imitationernes »saaledes« (sic) er gledet ind[264]), fremkommer dog derved kun en ringe Nuanceforskel; Eksemplet synes derved lidt mere udsondret fra andre Fænomener indenfor »Naturen«, næsten

---

[263]) I Kvacsala's Gengivelse i Monatsh. der Com.-Ges. 8. Bd., S. 135. Andre Kritikere foreholdt C. den logiske Regel: Similia illustrant quidem, non autem probant, som vi véd af Ventilabr. sap. 32 ff.; men C. udelukker fra denne Regel det »i Sandhed lignende« (ser altsaa intet til Hinder for at lade det sanselige synkritisk belyse det aandelige, sml. Kirchner i Monatsh. d. C.-G. 8. Bd., S. 291). [264]) XVI 46.

saa vidt, at Fugleungens Virksomhed kan faa en Efterlignings Karakter, nærmes til Gartnerens og Malerens »Kunster«.

Men ved Indførelsen af Eksemplet med »thi«, saaledes som det i en Række følgende Fundamenter bliver almindeligt for derefter igen at træde tilbage, er Eksemplet bragt om muligt endnu mere ind under »Naturen« (end ved Udtrykket »f. Eks.«), idet Grundsætningen her ikke blot oplyses, anskueliggøres, men *begrundes* ved Eksemplet, — eller rettere sagt: vor Viden om Fundamentet tilvejebringes gennem en ufuldstændig Induktionsslutning, ved vort Kendskab til det specielle Tilfælde (»thi« udtrykker altsaa: »og det kan vi vide, da« — en ratio cognoscendi). I Virkeligheden røber her paa en Maade, Comenius næppe har tænkt sig, det mangelfulde ved hans Induktioner sig: de er virkelig grundede paa forholdsvis faa Enkeltiagttagelser, ikke paa en hel Række, hvoraf det skulde være let at finde Eksempler. Fuglens Sædvaner — men navnlig Comenius' egne pædagogiske Erfaringer, hvilket efter Fremstillingen mindst skulde være Tilfældet — synes virkelig i mange Tilfælde at være *Kilder,* og de eneste Kilder, til de i saa stor Almindelighed henstillede »Grundlag«[265]). Maaske en ikke helt bevidst Forestilling herom har været Aarsagen til, at Comenius siden lader dette »thi« træde tilbage; men i øvrigt har vi jo set, at Paastanden paa Naturgrundsætningernes *Almengyldighed* hos Comenius i Realiteten træder tilbage for Hævdelsen af deres (mindre absolute) Hyppighed indenfor et snævrere Omraade.

---

[265]) Efter C.'s Krav om det »i Sandhed lignende« kan vel heller ikke mange Eksempler være egentlig nødvendige; Bedømmelsen, der ovfr. er fremsat, beror da paa, hvor stærkt man vil urgere den i Udtrykket »Naturen« altid tilstedeværende Almindelighed — om den er tilfredsstillet ved det brede (pansophiske) Fællesskab. (Om en Induktion er der da ikke Tale, heller ikke i Baconisk Forstand).

— Naar vi udtalte[266], at Comenius' pædagogiske Tanker, efter alt at dømme, ikke behøvede at dele Skæbne med hans Naturgrundsætninger, skal der dermed intet være sagt om, hvilken disses Skæbne i øvrigt maatte blive; Undersøgelsen heraf ligger ogsaa vor Opgave fjernt, især naar de to Dele af Fremstillingen er løsnede fra hinanden. En Grundsætning skal dog her fremhæves som værende af særlig Interesse, tilmed da dens rette Forstaaelse bliver af Betydning for Forstaaelsen af de pædagogiske Fordringer, som er satte i Forbindelse dermed. Det synes straks ret uforstaaeligt, naar det i 16. Kap.'s fund. VI hedder, at Naturen begynder enhver af sine Dannelser med det »almindeligste« og ender med det »specielleste«[267]; hvad er almindeligt, hvad specielt (abstrakt — konkret?) indenfor en Række Naturfænomener? Men naar det som Eksempel herpaa anføres, at »Naturen« ikke begynder med at danne Hovedet eller et Øje eller en Fjer paa Fuglen, men opvarmer Æggets »samlede Masse«, og naar der (blandt Imitationerne) tales om Billedhuggerens Begynden med en uforarbejdet Blok[268] osv., viser det sig altsaa, at hvad Comenius tænker paa, er Udviklingen *fra det ensartede til det uensartede,* som det blot ikke er lykkedes ham at udtrykke (eller at erkende) i fuld Klarhed, men hvormed han dog har foregrebet Udviklingslærens Differentiationsbegreb.

At det er saaledes, den anf. Grundsætning skal forstaas, bliver af Betydning, naar det i det følgende betegnes som en »Afvigelse«, hvis der i Skolen gives Specialundervisning i Fagene, »uden at der er forudskikket en ikke detailleret (rudis) og almindelig Oversigt over den samlede Viden (totius eruditionis delineatio)«[269], ligesom hvis »Kunster, Videnskaber og Sprog«[270] meddeles, uden at Begyndelsesgrundene er forudskikkede[271]. Denne Be-

---

[266]) S. 58. [267]) XVI 38. [268]) XVI 38. 41. [269]) XVI 43. [270]) Om denne Inddeling (med Sproget som forenende Undervisningens praktiske og theoretiske Side) se Kap. II, § 2. [271]) XVI 44.

brejdelse og de med den sammenhængende positive Fordringer: at Disciplene straks fra deres Dannelses Begyndelse skal tilegne sig »en universel Uddannelses Grundlag«, saaledes at »de efterfølgende Studier ikke synes at bringe noget nyt, men blot danner en speciellere Udfoldelse (evolutio) af de tidligere«[272]), og at Meddelelsen af ethvert Sprog (og Videnskab og Kunst) skal begynde med visse helt enkle Begyndelsesgrunde, »for at der kan vindes et Totalbillede deraf«, der derefter udfyldes ved Regler og Eksempler osv.[273]), — vilde nemlig komme i en vanskelig Strid med en anden, hos Comenius stærkt fremtrædende Fordring: at al Tilegnelse skal udgaa fra det sansede (konkrete), hvis man ikke i de først anførte Fordringer ved »universel, enkel, almindelig« forstaar, som Lindner udtrykker det[274]), »det første endnu ubestemte Billede af et Hele«, og »ikke Begrebet«. Imidlertid gør de i Undervisningen fremtrædende logiske Forhold en rigere Udtydning af Udtrykkene almindelig — speciel mulig dér, og det vilde være forhastet at paastaa, at en saadan logisk Anvendelse ikke *ogsaa* kan have haft Plads i Comenius' Fordring[275]) (begunstiget ved Udtrykkenes Uklarhed). Undersøgelsen heraf maa opsættes til det følgende Kapitel; men en vigtig Rolle ved Afgørelsen spiller, som sagt, den rette Forstaaelse af de i Naturgrundsætningen fremdragne Kendsgerninger, og dette gav i denne Forbindelse Comenius' Anelse af Udviklingen *som Differentiation* en særlig Interesse.

I øvrigt hører Behandlingen af Comenius' Naturgrundsætninger i deres Forhold til Samtidens (særlig Telesio og Campanella[276]) og til Eftertidens Forestillinger

---

[272]) XVI 45, I; sml. XVIII 16, II, hvor samme Regel (dog kun om »Sprog og Kunst«) udledes af en anden (tautologisk) Grundsætning! (Sml. ogsaa XXIX 7. 9. XXX 9). [273]) XVI 45, II; sml. XX 19. (XXVII 5). [274]) Anf. Skr. S. 100, Anm. [275]) Sml. O. Krebs, C. und die Volksschule, i Monatsh. d. Com.-Ges. 7. Bd., S. 121; ovfr. S. 28. [276]) Om den comenianske Fysiks Forhold til disse og

ikke til her, hvor det gælder en Fremstilling af hans pædagogiske Tanker. Det har derfor været af Betydning at se, at disse Tankers Forhold til det Naturgrundlag, af hvilket de fremføres som udledede, gennemgaaende er et saa løst, og de selv i Forhold til det foregivne Grundlag ofte i den Grad *Udgangspunktet*, at det maa være berettiget helt at frigøre dem fra denne Forbindelse. Men dermed har ogsaa Fremstillingen som saadan tabt sin Interesse for os.

Det er ikke dermed sagt, at et pædagogisk System ikke maa have Støtte i en sikker Viden om andre Livsomraader. Men vi har foreløbig blot set, at den Viden, som Comenius i D. M. har angivet som Basis for sine pædagogiske Fordringer, i hvert Fald ikke kunde danne noget sikkert Grundlag. Hans Trang til at faa et ensartet »System« ud af det hele gjorde ofte Parallelerne saa tvungne[277]), og Forholdet mellem Naturgrundsætningerne indbyrdes er ofte saa irrationelt[278]), ja selv disse Sætningers Antal er undertiden af en saa formel Karakter[279]), at Resultatet netop ikke blev noget — System.

Man vil imidlertid allerede have set, at mange af de paa denne besynderlige Maade indførte pædagogiske Tanker i og for sig ganske stemmede med, hvad senere Tiders Pædagogik har accepteret som det rigtige. Det bliver derfor, som antydet, Pligt at *sammenstille disse Tanker*, hvorved der maaske tillige vil fremstille sig et »System« i en helt anden Forstand, fremgaaet af den Maade, hvorpaa disse Tanker naturlig hænger sammen — og maa antages virkelig at have hængt sammen i Comenius' pædagogiske Bevidsthed. Ogsaa i denne Form maa hans Pædagogik vel have haft en Støtte i hans Viden om Livets andre Forhold, hvad der jo maa gælde om enhver Pæda-

andre kan i Alm. henvises til Joh. Kvacsala's Inaug.-Diss.: Über I. A. Comenius' Philosophie, insbesondere Physik (Leipz. 1886), særlig S. 34 ff.
[277]) Sml. Laurie's ovfr. (S. 12) anf. strenge Dom. [278]) Sml. Hähner, anf. Skr. S. 41 (og ndfr. S. 72 ff.). [279]) Sml. Laurie, anf. Skr. S. 94 (om 18. Kap.).

gogik; men denne almindeligere Viden maa vi altsaa betragte som kun højst utilstrækkelig og antydningsvis given i hans »Fundamenter«. Ogsaa den vilde først helt kunne sammenstilles ud fra Kendskabet til det virkelig *pædagogiske* System, der er hans pædagogiske Tankers indre Baand[280]). Og det vilde derved bl. a. vise sig, hvor langt mere den indtil da skabte praktiske Opdragerkunst og de Spirer til dens egen Forbedring, der laa i Comenius' Bevidsthed, har været bestemmende for hans Pædagogik — end theoretiske Kundskaber og Overvejelser paa et hvilketsomhelst Omraade.

Vi maa dog ikke glemme, at Comenius i selve det, at han har ønsket at give sine pædagogiske Tanker Begrundelse ud fra »Naturens« Sammenhæng, har opstillet en Fordring, som næppe nogen Pædagogik vil kunne komme udenom; og naar en moderne Pædagogik forsøges opbygget paa biologisk Grundlag[281]), er det jo i Grunden den gamle *Synkrisis,* der kommer til Ære igen, blot til den Grad befriet for sine tidligere Svagheder, at den daarlig er til at kende igen, og helt igennem vekselvirkende med den analytiske Methode.

— For at gøre Indtrykket af Fremstillingen helt korrekt ved at ændre saa lidet i den som muligt har vi ved Valget af Naturgrundsætningerne holdt os indenfor eet og samme Kapitel[282]) og kun, hvor det karakteristiske netop laa i samme pædagogiske Sætningers Udledning af forskellige Grundsætninger, henvist til disses Forekomst i de andre Kapitler (disse Henvisninger er givet som Noter under Teksten). En Betragtning af de følgende tre Kapitler vilde i det enkelte hovedsagelig blive en Gentagelse af de ovfr. fremførte Træk og Overvejelser.

---

[280]) Sml. W. Müller, anf. Skr., særlig S. 11 f. 14. 36; Kirchner, anf. St. S. 280 f. Om tidligere Forsøg paa Fremstilling af D. M.'s pædagog. System, se Kap. II, Beg. [281]) Bestræbelser, der er den direkte Konsekvens af de biologiske Synsmaaders (specielt Tillempelsessynspunktets) Anvendelse paa *Psykologiens* Omraade. [282]) XVI.

M. H. t. Variationerne indenfor Imitationsrubriken kan endnu gøres nogle Bemærkninger. Naar i 17. Kap.'s fund. III (Naturen udvikler alt fra Begyndelser, der i Masse er ubetydelige, men stærke i Virkning) Ægget, der »virtuelt« (virtute) indeholder Fugleungen, er anført som Eksempel[283]), virker det som tankeløst, skematisk, at der som »Imitation« nævnes — Træet, der helt er tilstede i Frugtens Kerne, idet denne, lagt i Jorden, vil blive Udgangspunkt for et nyt helt Træ[284]); der er jo her ikke Tale om noget, som foraarsages ved Gartnerens Virksomhed (men den hyppige Omtale af ham er naturligvis Anledningen til, at Træet optræder paa denne Plads ogsaa her, hvor det ikke passer) — Fugl og Træ er jo begge Fænomener i »Naturen«, dens Eksempler. Der synes heri at vise sig en Svækkelse af Imitationens Begreb, ligesom i det efterhaanden gennemgaaende ringere Antal af anførte Imitationer, indtil i Kap. XIX denne Rubrik ganske forsvinder derved, at de pædagogiske Fordringer ikke mere fremtræder som Konklusioner, *men som direkte Imitationer*[285]).

I fund. VII i 17. Kap. finder vi igen Træet ved Siden af Fuglen, men her er Fremstillingen det Skridt videre, at der ikke figurerer nogen særlig Imitationsrubrik, men Træet følger umiddelbart efter Fuglen, og begge virker som Eksempler[286]) (der er endnu kun bleven et tvetydigt »sic« tilbage); og det samme finder vi i det anf. Kap.'s fundd. IX[287]) og X[288]) og 18. Kap.'s fund. I[289]), medens andre Steder Imitationen blot formelt mangler en Rubriks Betegnelse (saaledes ved 17. Kap., fund. VIII[290]) eller overhovedet mangler uden andet Spor (som i 18. Kap.,

---

[283]) XVII 21 (Ordet »Virkning« er Gengivelse af: virtus). [284]) XVII 22. [285]) Se XIX 14 (og 12 f.); for øvrigt kan dette allerede findes i de forudgaaende Kapitler (sml. ovfr. S. 58), saaledes i: XVII 44 (fund. IX). XVIII 11 (fund. II). 30 (fund. VI). 32 (fund. VII). 35 (fund. VIII). 39 (fund. IX). [286]) XVII 36. [287]) XVII 43. [288]) XVII 46. [289]) XVIII 5. [290]) XVII 39.

fund. II[291]); naar der endelig tidligere er gjort opmærksom paa, at selve Eksemplet kunde nærmes til Imitationens Form (ved et »ita«), finder vi i 18. Kap.'s fund. IV[292]) et Tilfælde, hvor derigennem den falske »Imitation« (Træet) efter at være optaget som det Eksempel, den virkelig er, paany (gennem »ita«) sammen med det egentlige Eksempel (her: Dyret) har faaet noget af Imitationens Karakter.

Naar vi som Forberedelser til Imitationernes omtalte Forsvinden i Kap. XIX hyppig, især i Kap. XVIII, finder denne Form overført paa de pædagogiske Regler, maa dog bemærkes den Overgangsform, hvor det pædagogiske ikke opføres som en faktisk, men som en *fordret* Efterligning (»imitandum«, forskellig fra imitatio mechanica, som den til at tydeliggøre denne Forskel kommer til at hedde[293]), altsaa stadig med en Konklusions Karakter[294]) (og indledet med igitur eller lignende).

Den Inkonsekvens, som fremkom ved, at Comenius ikke klart tilkendegav, hvornaar han ved »Natur« forstod *hele* Tilværelsen (dog eksklusive den menneskelige Natur og Virksomhed), og hvornaar man blot derved skulde tænke paa de Naturfænomener, der *særlig* lignede det foreliggende pædagogiske Tilfælde, forsvinder i det 19. Kapitel, som skal give Grundlaget for en forkortende (compendiosæ) Hurtighed[295]). Da Opgaven her bliver at finde, hvorledes det meget, den nye Opdragelse skal bringe, kan naas gennem Besparelser, de færrest mulige Midler[296]), ser Comenius sig om indenfor Naturen efter et Forbillede, der viser en tilsvarende Overkommen af meget med faa Midler. Skønt Fuglen maatte synes at kunne bruges til dette som til saa meget andet, har Comenius dog ment bedre at finde, hvad han søgte, et »udmærket Forbillede«, i *Solen,* der »varetager sin besværlige og saa at sige uendelige Opgave til alles Til-

---

291) XVIII 10 ff. 292) XVIII 17. 293) XVIII 6 f. 20 f. 294) XVIII 30. 32. 35. 39. (i 11 siges ligefrem: imitatio in scholis, sml. 22). 295) XIX, Overskriften. 296) XIX 1. 11.

fredshed og aarlig fortræffelig fuldender Kredsen af sine Opgaver«[297]. Dette Eksempel har forekommet saa betydningsfuldt, at dermed de andre Naturfænomener er sat ud af Anvendelse, ligesom vi tidligere omtalte, at der her ikke anføres »mekaniske Imitationer« fra de forskellige »Kunster« (Gartnerens, Malerens osv.); Solen og Opdrageren — i det Øjeblik han ser sig om efter Midlerne til didaktiske Besparelser — staar alene overfor hinanden. Begrundelsen hentes altsaa her fra disse to Faktorers Fællesskab i visse Hovedtræk af deres Opgaver, hvoraf der sluttes til et mere udstrakt Fællesskab (i Virkemaader og -midler), naturligvis stadig med det fuldstændige »pansophiske« Fællesskab som Slutningernes inderste (synkritiske) Forudsætning.

Der opregnes 8 Kendemærker ved Solens Virksomhed (dens »Virkemaader«)[298]) med Henblik paa en i Forvejen i 8 Punkter fremsat Kritik af Skolerne[299]) — og heroverfor de 8 Regler, som Opdrageren skal følge for at »efterligne« Solen[300]): 1) Solen befatter sig ikke med enkelte Genstande (den oplyser og opvarmer *hele* Jorden), — »til Efterligning heraf« skal kun een Lærer forestaa en Skole eller i det mindste en Klasse[301]); 2) Solen oplyser alt med de samme Straaler, — der maa i eet Undervisningsstof kun være een Autoritet[302]); 3) ved paa een Gang at hidføre Foraar osv. over hele Strækninger faar Solen paa een Gang alt til at spire osv. (hvilket »ikke udelukkes ved den Omstændighed, at noget modnes tidligere, noget senere, hvert efter sin

---

[297]) XIX 12. (Det er af Vigtighed her at gøre opmærksom paa en Fejl i Teksten hos Hultgren, da den ikke findes blandt hans »Corrigenda« — at der efter »infinitam« er udfaldet det uundværlige: *obeat*). [298]) XIX 13. [299]) XIX 2—10. [300]) XIX 14. (Det er derfor, som Hähner siger S. 40, ejendommeligt, at Udviklingens Kendemærke, som baade Fuglen og Træet havde, jo mangler ved Solen; og at man ved Punkt 7 og 8 snarere vilde tænke paa »Naturen« end blot paa Solen. Sml. i øvrigt ndfr.). [301]) Sml. XII 2, VI (dér ud fra Dannelsens *Lethed*, som ellers skulde høre Kap. 17 til!). [302]) ɔ: alle skal have samme Bøger, sml. XIX 31 og XVI 62, I (ud fra et Fundament, der mere ligner Punkt 8 her ndfr.!).

individuelle Natur«), — der skal paa een Gang tildeles hele Tilhørerskaren (Klassen, toti auditorio) et og samme Arbejde; 4) Solen overholder altid samme Rækkefølge (fra Dag til Dag, fra Aar til Aar) og indenfor samme Omraade ufravigelig samme Virkemaade (eandem formam), — alle »Discipliner og Sprog« skal meddeles efter en og samme Methode[303]); 5) Solen frembringer alt af dets egen Sæd, ikke af andet, — alt skal meddeles fra Grunden, kort og fyndig, saa at »Erkendelsen ligesom oplukkes med en Nøgle, og Tingene udfolder sig (se pandant) for den af sig selv«; 6) Solen bringer alt, hvad der er bestemt til at være sammen, frem *sammen* (Veddet sammen med Barken og Marven, osv.), — alt det indbyrdes forbundne skal læres i Sammenhæng; 7) Solen udvikler alt gennem passende Trin (saa at det ene kan bane Vejen for det andet), — alt skal læres i uopløselig Trinfølge, saa at alt det i Dag lærte kan fæstne det fra i Gaar og berede Vej for det efterfølgende[304]); og endelig 8) kalder Solen intet unyttigt frem, og hvad der alligevel maatte komme frem, afsvider og fjerner den, — i Opdragelsen skal overalt det unyttige udskilles.

Solens Virksomhed og Opdragelsen knyttes yderligere sammen, naar det siges, at man lige saa lidt maa betvivle, at disse Regler, indførte i Skolerne, vil medføre en hurtigere og lettere Tilendebringelse af Videnskabernes »Kredsløb« som, at vi »ser Solen aarlig tilendebringe sin Vandring om hele Verden«[305]). Og Spørgsmaalet om, *hvordan* Fordringerne da kan føres ud i Livet, rejser lige saa mange »Problemer«[306]), som stilles og besvares paa fuldtud pædagogisk Maade[307]), samtidig med at Fordringernes pæda-

---

[303]) »disciplinæ« = scientiæ et artes, sml. ovfr. S. 61 m. Note 270, og Titlen paa Kapp. 20—22, og særlig: XIX 40. XVII 48, I. [304]) Sml. XVIII 32, I. [305]) XIX 15. [306]) XIX 16 ff. [307]) Dog med nogle Henvisninger til andre Kapp., saaledes endog (i 51, probl. VII) til de synkritiske Kapp. 16. 18! (hvorved hele Fremstillingens Princip næsten synes at være opløst for C. selv; sml. Hähner, anf. Skr. S. 41 f.).

gogiske Indhold og Konsekvenser i det enkelte udfoldes og den praktiske Iværksættelses Former paavises.

Her er altsaa »Natur«-Betragtningen foruden dens øvrige Indskrænkninger kun bleven til en *Indledning,* hvorefter Synspunktet er forladt. Der ligger vel i denne Indledning endnu noget af en Argumentation: da Solen har det Held med *sin* beslægtede Virksomhed, maa Opdragelsen finde sine Former i Efterligning af den. Men man kan ikke undlade at lægge Vægt paa, at Comenius' Slutningsord (at vi »lige saa lidt maa betvivle. . .«) nærmest indskrænker hele Betragtningen af Solen til en subjektiv Bestyrkelse, en *Anskueliggørelse* af de pædagogiske Krav.

Og for saa vidt maa Solen synes bedre paa sin Plads i den billedlige Anvendelse, der andetsteds i D. M. gøres af den ved Behandlingen af Skoledisciplinen[308]). Dens »stadige Meddelen af Lys og Varme, der ofte iblandes Regn og Blæst, men kun sjældent Lyn og Torden«, kan jo ret godt anskueliggøre Lærerens disciplinære Forholdsregler. Derimod er de i den nys citerede synkritiske Anvendelse postulerede Ligheder med Solen ingenlunde alle uden Betænkeligheder. At Solen ikke opvarmer blot enkelte Ting ad Gangen[309]), kan vanskelig afgive et Forbillede for Læreren; flere Læreres Ledelse af en Skare Disciple[310]) kunde som en Mulighed, der i mange Tilfælde var Overvejelse værd, ogsaa finde sine Forbilleder i Naturen. Og Fremhævelsen af, at Solen paa samme Tid paavirker alle ens, kunde som Forbillede let føre til Forkastelse af al Individualiseren i Opdragelsen — hvilket Comenius aabenbart selv har følt, idet han kun vil have dette Træk efterlignet i Hovedsagen; han anerkender nemlig selv det individuelle i Tilværelsen[311]), hvilket dog i høj Grad begrænser Solens Anvendelighed som Forbillede paa dette Punkt. Solens konstante Bevægelse og »Virkemaade«[312]) kunde kun i de allergroveste

[308]) XXVI 4. 8 f. [309]) XIX 13, I. [310]) Der deltes, fordi den ene Lærer netop ikke, som Solen, kunde beskæftige sig med *dem alle.* [311]) XIX 13, III (Slutn.). [312]) XIX 13, IV.

Træk sammenlignes med en pædagogisk Methode, hvis Grundkarakter nok kan bevares ens, men som i Enkeltanvendelsen maa varieres i det uendelige[313]). En Sætning som: at alt, hvad der »skal« være sammen, ogsaa bringes frem sammen[314]), taber ved Tanken om, at vor Viden m. H. t., hvad der formentlig »skal være« sammen, skyldes — Erfaringerne om, hvad der faktisk *er* sammen[315]); den samme Betragtning lader sig fremføre overfor Udtrykket: gennem »passende« Trin[316]), som imidlertid ved det følgende har faaet en præcisere Formulering. Endelig er Antagelsen om Solens Tilintetgørelse af alt unyttigt[317]) dels af ganske samme Beskaffenhed, og dels er den af langt ringere Sikkerhed end den pædagogiske Sætning, der skal opfattes som »Efterligning« heraf.

— Det synes da, som om Comenius i dette sidste Afsnit af Fremstillingens synkritiske Del har forberedt Overgangen til D. M.'s øvrige Kapitler, der ligesom Kapp. VII—XIII (men i højere Grad end disse) er fremstillede ud fra rent pædagogiske Synsmaader og baserede paa Inddelinger, der ogsaa kunde optræde i en moderne Pædagogik — omend, som vi i dette Kapitels Begyndelse har set, den udstrakte Anvendelse af Billeder stadig giver Fremstillingen en ejendommelig Karakter og gør dens Forskel fra de helt synkritiske Afsnit mindre paafaldende. Der synes for saa vidt ikke at være Anledning til yderligere at behandle D. M.'s Fremstillingsmaade, saa meget mindre som vor Opgave jo er at forsøge en Redegørelse for Værkets pædagogiske Indhold; formentlig vil dog den detaillerede Undersøgelse af Hovedejendommelighederne ved Fremstillingen, vi har ment det fornødent at forudskikke, have vist sig som ikke overflødig, idet det gennem, hvad vi dér har fore-

---

[313]) Man maatte ogsaa spørge, om der mentes én Methode i *alle* Fag, eller (hvorpaa Udtrykkene her og de ovfr. N. 303 anf. Steder synes at tyde) én i Videnskaber, én i »Kunster« og én i Sprog; herom ndfr. [314]) XIX 13, VI. [315]) Sml. Betragtningen ovfr. S. 52 f [316]) XIX 13, VII (gradibus *suis*). [317]) XIX 13, VIII

fundet, har vist sig muligt, som ovfr. sagt[318]), at rense Værket for en betydelig Mængde Pædagogiken uvedkommende og af ganske andre Hensyn optaget Stof.

Det er flere Gange berørt, at Comenius paa et langt senere Tidspunkt i sit selvkritiske Skrift: »Visdommens Kasteskovl« (Ventilabrum sapientiæ), hvori han »underkaster alle sine pædagogiske Tanker en kort, fornyet Overvejelse«, har udtalt sig til Gunst for den i Kapp. XIV ff. af D. M. valgte synkritiske Fremstillingsmaade[319]). Det sker imidlertid her[320]) i saa almindelige Vendinger, at vi intet nyt finder deri til Forstaaelsen af Comenius' Synkrisis (denne Forstaaelse er vel ogsaa klart nok tilvejebragt gennem hans Udtalelser andetsteds[321]) og gennem hans Praktiseren af Methoden i D. M.), og at Svaghederne i Methodens Udførelse i det enkelte slet ikke finder Tilknytning eller Forsvar her. Man maa derfor i høj Grad beklage, at et Skrift, hvori Comenius havde sat sig som Maal at paavise den synkritiske Methodes Nytte i alle Enkeltheder: »Den med dobbelt og tredobbelt Synskraft udstyrede Visdom« (Sapientia bis et ter oculata[322]), er gaaet til Grunde; men det tør formodes, at hvad dette Skrift kan have indeholdt, ikke vilde have kunnet bringe væsentlige Ændringer i den Dom, vor Tid allerede paa Grundlag af det foreliggende maa fælde over den synkritiske Methode, navnlig i dennes Forhold til de pædagogiske Erfaringer og Fordringer, og specielt m. H. t. den Maade, hvorpaa dette Forhold i det enkelte er udnyttet i de omtalte Kapitler af D. M.

Vi skal kun til Vidnesbyrd om, hvor utvivlsom Methodens Rigtighed endnu forekom Comenius, anføre de

---

[318]) Se S. 56. 58. 63 f. [319]) Det blev skrevet 1657 og er optaget i Opera did. omnia IV 41 ff. Det vigtigste deraf er oversat i: Joh. Amos Comenius, bearbeitet von Eug. Pappenheim. 2. Teil (2. Aufl Langensalza 1905), S. 130 ff. Se for øvrigt: Kvacsala, Joh. Amos Comenius, S. 386 ff., og d. s. i Monatsh. d. Com.-Ges. 8. Bd., S. 139 f.; fremdeles Hähner, anf. Skr. S. 14 f. [320]) §§ 32—37 [321]) Se ovfr. S. 25 ff. [322]) Vi kender det fra Ventilabr. 32.

Ord, hvormed han slutter den herhen hørende Del af Ventilabrum: »Følgelig ændrer jeg intet ved vedkommende Kapitler[323]) af D. M. Lad Skolerne og Skolelærerne hos Planterne, Fuglene, Hvepsene, Edderkopperne osv. og fremdeles ogsaa hos de dem efterlignende Gartnere, Vævere, Smede, Malere og overhovedet Mekanikere af enhver Art betragte de med Talent planlagte Virksomheder og de deraf fremgaaende, kunstfærdig udførte Værker! for at de, naar de sammenligner dem med deres egne Værker, som overalt støder paa Hindringer, overalt vakler og overalt er nedtrykkende og glædeløse, overalt blottede for sikkert Resultat — da skal lære at rødme, at anspores til Længsel efter noget bedre og med Opbydelse af hele deres Aands Iver endelig at naa det[324]).«

Vi har gennem Notehenvisninger allerede set (og vil senere faa det fuldstændige Apparat dertil), hvorledes den synkritiske Fremstillingsform hidførte en Række af *Gentagelser,* idet ganske (eller næsten ganske) den samme pædagogiske Fordring kunde fremtræde Gang paa Gang, hver Gang som udledet af en ny Naturgrundsætning. Der er nu vel intet i Vejen for, at den samme Kendsgerning kan ses under mere end eet *almindeligt* Synspunkt; men naar f. Eks. Fordringen om, at Disciplene skal holdes i Skolen, til deres Dannelse er afsluttet, føres tilbage saavel til en Sætning om, at »Naturen« til sin Virksomhed vælger et egnet Stof eller først ved passende Forberedelse gør det egnet, som til Sætningen: at »Naturen« efter at være begyndt paa noget ikke standser før Fuldendelsen[325]), og naar paa samme Maade flere Fordringer »udledes af« Grundsætninger, der udtrykker helt forskellige Tanker[326]), tyder

[323]) XIV—XIX. [324]) Anf. Skr. 37. [325]) Se ovfr. S. 57 med N. 254.
[326]) Se saaledes ovfr. S. 50. 55. 62. 67; fremdeles Reglen om Nødvendigheden af Lære*lyst* (2. Gang speciellere): XVII 13, I. 38, I, afledet af XVII, fund. II *og* fund. VII; en anden Regel (XVII 44 og XVIII 40, I) afledes dels af XVII, fund. IX, dels af XVIII, fund. IX; af dette sidste tillige en Fordring, der umiddelbart efter fremtræder som en af »Konklusionerne« af fund. X.

dette paa en Svaghed i Naturgrundlaget og en Løshed i Fremstillingen, der, selv om ikke anden Grund forelaa, i og for sig vilde indeholde en Opfordring til at forlade denne Fremstilling til Gunst for en mere rationel. Dette Punkt havde allerede Hübner Opmærksomhed for, og maa man end bestemt tage Afstand fra hans Paastand om, at der (om Manglerne ved Skolerne og Midlerne derimod) »stadig næsten kun siges det samme med nye Ord«[327]), kan man dog ikke helt nægte, at der er noget berettiget i hans Klage over, at »enkelte Materier bliver udstykket i det uendelige«[328]), — saaledes som jo ogsaa en moderne Comenius-Forsker har peget paa den i næsten hvert Kapitel (»og ikke altid til Gunst for Logiken«) forekommende Gentagelse af Fordringerne om Dannelsens tidlige Paabegyndelse osv.[329]).

Medens saaledes meget, der i en efter pædagogisk Synspunkt ordnet Fremstilling vilde være behandlet under eet, er spredt paa forskellige Steder under talrige Gentagelser[330]), er endog de pædagogiske Synspunkter, der bestemmer Naturgrundsætningernes Gruppering i Kapitler (efter som disse er Grundsætninger for Undervisningens Sikkerhed, Lethed, Grundighed og Hurtighed[331]), saa stærkt bestemt af deres synkritiske Oprindelse (fra en alt omfattende Aphorisme af Hippokrates[332]), at de i Forhold til det virkelig pædagogiske, der indeholdes i Kapitlerne, faar en ganske tilfældig og fremmed Karakter. Hvorvidt f. Eks. Sikkerhed og Grundighed daarlig kan adskilles, og begge kun slet forenes med Hurtighed, saaledes som vi har set Hübner, der ogsaa slog ned paa dette Punkt, bemærke[333]), kan kun en rent pædagogisk Undersøgelse afgøre; men det er ved første Øjekast klart, at til Grundlag for en Inddeling,

---

[327]) Se Monatsh. d. Com.-Ges. 8. Bd., S. 135. Sml. ovfr. S. 32. [328]) Sidst anf. St. [329]) Hoffmeister, anf. Skr. S. 49 med Note. [330]) Vi har ogsaa set, hvordan den samme Grundsætning kunde »føre til« indbyrdes meget løst forbundne og af vedkommende Grunds. kun daarlig sammenholdte pædagogiske Fordringer. [331]) Se ovfr. S. 46 f. [332]) Ovfr. S. 34. [333]) Ovfr. S. 47.

hvis Led foruden at være udtømmende skulde udelukke hinanden[334]), egner disse Begreber sig efter deres indbyrdes logiske Forhold afgjort ikke. Det er da ogsaa heraf at vente, som Hähner siger[335]), at »enkelte Naturgrundsætninger gentager sig«. Det viser sig virkelig, at ikke engang disse, af Comenius som saa fundamentale ansete Naturgrundsætninger fremtræder med en gennemtænkt Adskillelse eller Rækkefølge. Hähner har gjort opmærksom paa[336]), at *negative* Sætninger paa et helt andet Sted har deres positive Sidestykker, og at forskellige (positive) Sætninger kun er Modifikationer af samme Lov. Hans Eksempler og Synspunkter kunde forøges, men da Naturgrundsætningernes *indbyrdes* Forhold ikke er af videre rækkende Betydning for en Betragtning af det pædagogiske i D. M., skal denne Betragtning ikke forfølges videre.

Det er jo ikke D. M.'s Fremstilling som saadan, der har været Genstand for vor Interesse, kun dennes Forhold til de pædagogiske Tanker, der igennem den lagde sig for Dagen. Da dette Forhold formentlig ikke frembyder Vanskeligheder udover dem, der er knyttet til den ejendommelige Billedanvendelse[337]) og Synkrisis, medens Fremstillingen i øvrigt, som før sagt, følger helt pædagogiske Synspunkter, vil en Undersøgelse af, hvad ejendommeligt den ellers kunde bære Præg af[338]), ligge udenfor vor nærværende Opgave. Hvor vidt den Mulighed rækker, som vi ved Betragtning af Fremstillingen sattes overfor (her kan endnu mindes om Erkendelsen af Tilfælde, hvor det pædagogiske

---

[334]) Efter Logikens Fordringer til en rigtig Inddeling, se f. Eks. Cl. Wilkens, Psykologi og Logik i Grundtræk (Kbh. 1910), S. 116. [335]) Anf. Skr. S. 41. [336]) Anf. St. [337]) Reber (Der Briefwechsel des C., i Monatsh. der Com.-Ges. 7. Bd., S. 219) sammenligner i denne Henseende C. med Jean Paul, »der ganske vist betjente sig i endnu større Udstrækning af dette Middel i sine Skrifter«. [338]) Saaledes kunde C.'s Henvisning af Opdrageren til Haandværkere og Kunstnere (bortset fra sin synkritiske Betydning) paakræve en speciellere Behandling.

faktisk *var blevet til før* det »naturvidenskabelige«, af hvilket det betragtedes som udledet[339]): at vi skulde kunne *se bort fra* Fremstillingen og opstille de pædagogiske Tanker efter deres egen indre Forbindelse (det virkelige »System«), kan den Undersøgelse, vi hidtil har foretaget, kun afgøre m. H. t. Spørgsmaalets første, negative Side, og endda kun ufuldstændig; den egentlige Bekræftelse maa bero paa, hvorledes Behandlingen af selve de pædagogiske Tanker vil forme sig, — om deres Fuldstændighed og indbyrdes Forhold er af en saadan Beskaffenhed, at det bliver muligt ud fra dem alene at finde og afrunde den Sammenhæng, Comenius selv kun mente at kunne tilvejebringe ved at samle dem under det synkritiske System.

---

339) Se ovfr. S. 53.

KAPITEL II.

DE PÆDAGOGISKE TANKER I DIDACTICA MAGNA.

§ 1. *Tankernes systematiske Ordning.*

Blandt de forskellige Forsøg, der er gjort paa at give de pædagogiske Tanker i Didactica Magna en Fremstillingsform, der kunde svare til vor Tids Begreber om pædagogisk Systematik, kan nævnes Laurie's[1]). Som vi ovfr. hørte, begaar han den utvivlsomme Fejl at lægge hele Comenius' Pansophi til Grund for sin Fremstilling af D. M.[2]), og det første af de fire Afsnit, hvori hans Gengivelse falder, bærer da ogsaa Titlen: *Pansophien og Opdragelsens Maal*[3]), hvori han gengiver Kapp. I—XI af D. M. Men i øvrigt bevirker dette Udgangspunkt mærkeligt nok ingen Omordning af Didactica's Stof, og Fremstillingen fortsættes med »Second Section«: *Opdragelsens Methode*[4]), der gengiver Kapitlerne XII—XIV og XVI—XVIII, hvorefter følger et mindre Afsnit[5]) som Indledning til det følgende (School management in relation to sure, solid, and easy instruction), og derefter det 3. Afsnit: *Opdragelsens Kunst* — »d. e. Methodens Anvendelse i Praksis«[6]). Heri er gengivet Kapitlerne XIX—

[1]) I den ovfr. anf. Monografi. [2]) Ovfr. S. 41. — Det samme gør Kirchner i sin tidligere anf. Afhandling om »Grundtankerne i det comenianske Opdragelsessystem«, Monatsh. der Comenius-Gesellschaft. 8. Bd., S. 285 ff. *289.* (K. giver dog mere et skeletagtigt Referat end en systematisk Fremstilling). [3]) Anf. Skr. S. 71—81. [4]) S. 82—98. [5]) S. 98—101. [6]) S. 102—137.

XXVI og tillige[7]) 19 Forskrifter hentede fra Comenius' Afhandling »om Studiet af det latinske Sprog«; Laurie har altsaa anset det for nødvendigt og berettiget at sikre og uddybe Forstaaelsen af, hvad D. M. paa et enkelt Punkt efter hans Mening ikke er gaaet dybt nok ind i, ved at raadspørge andre af Comenius' pædagogiske Arbejder. At Afgørelsen af, i hvilken Udstrækning en saadan Fremgangsmaade er nødvendig og tilladelig, kræver ganske særlige Overvejelser, skal vi siden se; at Laurie ikke har følt Nødvendigheden heraf[8]), kan vi allerede slutte af den Vold, han har gjort paa Kronologien ved at tage Pansophien til Udgangspunkt. Hans Fremstilling slutter med det fjerde Afsnits Gengivelse af XXVII—XXXII: *Om den almindelige Organisation af et Skolesystem*[9]). Vi ser af ovenstaaende Skema, at Laurie altsaa har villet give en rationel pædagogisk Inddeling samtidig med, at han *beholdt* Comenius' Fremstilling.

Efter de Erfaringer, vi ved Betragtningen af denne Fremstilling har gjort, skulde det ikke synes muligt ved blot at udelade Naturgrundsætningerne og de dertil nøjest knyttede Partier at faa en rent pædagogisk Afhandling med en saadans Ordning frem; trods al Løshed i Opbygningen var de pædagogiske Sætninger med deres Adskillelser af det sammenhørende og deres Gentagelser i den Grad bestemte af den synkritiske Methode, at dennes Opgivelse med Nødvendighed skulde synes at maatte medføre, at der i Stedet helt igennem traadte pædagogiske Synsmaader og Inddelinger — altsaa for visse Partiers Vedkommende en fuldstændig Omstilling af Stoffet. Et første Skridt i denne Retning betyder det, naar Hoffmeister udtaler, at Comenius i Kap. XVI »har tegnet hele sin Didaktiks Grundmethode«,

---

[7]) S. 134—137. [8]) Omend vedkommende Afhandling af C. maa skrive sig fra omtr. samme Aar som Oversættelsen af D. M. til Latin (1637—8; se Kvacsala, J. A. Comenius, S. 218), tillader de betydelige Forskelle mellem de to Skrifter (sml. Kvacsala, S. 226 f.) ikke uden videre at lade det ene supplere det andet. [9]) Anf. Skr. S. 138—154

medens de følgende tre Kapitler kun skulde være »videre Udførelse, om ikke den blotte Følge og Virkning af den i Kap. XVI fremstillede Aarsag«[10]). Sætningen: ne possit non sequi effectus, i Kap. XVI[11]), refererer Hoffmeister[12]) til *alle* Kapitlerne XVI—XIX. Der er dog heri et Arbejde med Comenius' Opstilling, men ved, at denne er beholdt uændret og blot det indbyrdes Forhold af Kapitlerne søgt fastslaaet, viser det sig tydelig, at H. ved saaledes at konstruere paa selve den originale Opstilling er kommen i skarp Strid med, hvad Comenius har villet, uden at præstere nogen pædagogisk Oversigt i Stedet[13]). Paa lignende Maade maa Kvacsala for at forsvare Comenius mod de samtidige Angreb paa hans Opstilling anføre den Oversigt over Indholdet af D. M., som Comenius giver allerede paa Værkets første Side: Fundamenta, Veritas, Series og Via[14]); men det er ganske urigtigt at betegne denne Inddeling som Skriftets »Disposition«[15]), da den, som det tydelig fremgaar af vort Kap. I, ingenlunde har været bestemmende for Skriftets Opbygning, som ikke engang synes at have kunnet staa ganske klart for Comenius, da han skrev vedkommende Overskrift. Om disse fire Synspunkter, hvorunder Comenius blot har villet vise sit Stofs Fuldstændighed, *kunde* have afgivet Grundlag for en brugbar Disposition af de pædagogiske Tanker, lønner det sig derfor ikke at undersøge (de er dog saa langt fra, hvad vor Tid vilde vælge til fundamenta divisionis), og Kvacsala har da heller ikke forfulgt sin Antydning videre.

En virkelig Omordning af D. M.'s Hovedtanker efter pædagogiske Synspunkter finder vi hos Free[16]), der, som

---

[10]) Anf. Skr. S. 59 f. [11]) Overskriften; at Sætningen blot er Forklaring af det »certo«, hvorom *alene dette* Kap. handler, er indlysende. [12]) S. 59, N. 2. [13]) Det er jo ikke H.'s Hensigt at give en Kritik af disse Kapitlers (»sikkert«, »let«, »grundig«, »hurtig«) indbyrdes Forhold. [14]) Monatsh. der Com.-Ges. 8. Bd., S. 140 f. [15]) Som Kv. gør det, anf. St. [16]) Sml. Kap. I, N. 251. Hans Arbejde har Titlen: Die Pädagogik des C. Theorie und Praxis des Unterrichts

han selv siger[17]), »for at lette Oversigten sammenstiller dem efter nærliggende Synspunkter«. Hans specielle Hensigt dermed er at vise de comenianske Tankers praktiske Anvendelse, især paa det første Skoleaars Undervisning; hans Hovedinteresse er altsaa ikke at erfare Comenius' pædagogiske System, men i det at finde Materiale til Formulering af en Pædagogik for det første Skoleaar. Free inddeler Stoffet i følgende 20 Rubriker, der, som man ser, helt igennem er af pædagogisk Natur: 1) Opdragelsens Maal. 2) Uddannelsens Nødvendighed og Almindelighed. 3) Uddannelsens Tid. 4) Legemlig Opdragelse. 5) Menneskets aandelige Anlæg. 6) Opdragelsens Karakter — hvorved tænkes paa Forsigtighed i Undervisningen og Omsorg for, at det *menneskelige* (til Forskel fra det »berufsmässige«) kommer til sin Ret. 7) Opdragerne. 8) Skolepligten — d. v. s., at alle de Unge først skal henvises til Folkeskolen. 9) Skolelokalet og dets Omgivelser. 10) Skoletid. 11) Skolens Opgave. 12) Undervisningsplanen. 13) Pensumfordeling (efter Alderstrin, Aar, Maaneder osv.). 14) Grundsætninger for Stofudvalget (»ikke det unødvendige« osv.). 15) Didaktiske og methodiske Vink — f. Eks., at Sprogundervisningen skal gaa parallelt med Undervisningen i det Reale, og at Sprogene skal læres mere gennem Brugen end ved Regler. 16) Undervisningens Anskuelighed. 17) Forberedende Undervisningsvirksomhed: dels Tilvejebringelsen af Interesse og Opmærksomhed, dels Forudskikkelsen af en »Oversigts-Idé« om Genstanden (hvorved man sætter Arbejdets Maal). 18) Hovedundervisningsvirksomhed, med Reglerne: begynde med at give Stoffet i større Almindelighed, først derefter i Enkeltheder; al Erkendelse som en Aarsagserkendelse; aldrig efterlade noget uafsluttet; alle Studierne som een Encyklopædi; af det lærte skal vises Nytten i det daglige Liv; det (lærte og) forstaaede skal ogsaa kunne *udsiges;* alt skal være tiltrækkende. 19) Undervisningens Ho-

---

nach C.'s Grundsätzen mit besonderer Berücksichtigung des ersten Schuljahres (Bernburg 1884). [17]) I Forordet til det anf. Skr.

vedsider (at Indsigten skal komme af Tingene selv, ikke af Bøger; at den moralske Uddannelse skal begynde tidlig; ligesaa den religiøse, hvis Formaal er at danne praktiske Kristne, ikke theoretiske). 20) Skoletugt[18]).

Vi har her en pædagogisk Ordning, som imidlertid kun omfatter en Del af Tankerne, efter Free's Mening ganske vist Hovedtankerne, i D. M. Den gør i Forhold til Comenius' Værk et ret tilfældigt, ikke *helt* gennemtænkt Indtryk, hvilket sikkert for en Del finder sin Forklaring i den ovenomtalte Hensigt med Free's Arbejde. Han har grebet en Række for moderne Pædagogik og særlig for hans specielle Opgave vigtige Punkter, men heller ikke *tænkt disses* indbyrdes Forhold og Rækkefølge nærmere igennem, saaledes som Rubrikernes relative Selvstændighed viser, — altsaa paa ingen Maade givet eller villet give Comenius' Tanker i et *System.* Disse Tanker har saa fundet Plads indenfor de, dels paa Grundlag af Indholdet i D. M. og dels under Indflydelse af moderne theoretisk og praktisk Pædagogik dannede, pædagogiske Rubriker, hvilket jo kun kan give en udvendig og ret vilkaarlig Tilpasning af dem til de delvis fremmede Rubriker og i hvert Fald udelukker, at de kunde fremtræde med deres egen pædagogiske Sammenhæng og Bæreevne. Dette, der maa synes Mangler for enhver Betragtning, idet hverken Comenius' Tanker eller alle en moderne Pædagogiks Fordringer herigennem kommer til deres Ret (de sidste ikke, da dog Comenius' Pædagogik tages som eneste Kilde), er jo nok en Følge af, at Hovedinteressen hos Free er knyttet til »Undervisningens Theori og Praksis med særligt Hensyn til det første Skoleaar«[19]), til Erkendelse af hvilken han altsaa har fundet Comenius' pædagogiske Grundsætninger anvendelige, — men det skulde ikke synes at være en *nødvendig* Følge heraf. Opgaven maatte jo være i saa vidt Omfang som muligt at lade Comenius' Tan-

---

[18]) De enkelte Sætninger af D. M., som Free har benyttet, vil man finde ndfr. i deres (systematiske) Sammenhæng. [19]) Sml. Skriftets Titel.

ker ordne sig *ud fra sig selv* og uden Indførelse af fremmede Synspunkter, men saaledes at der fremkom en virkelig Orden, en organisk Sammenhæng og Udviklingsgang, hvis Tankerne, som de foreligger, tillod en saadan. Kun saaledes kan vi faa virkelig Besked om, hvad i Comenius' Pædagogik vor Tid endnu skulde kunne finde Anvendelse for, og derigennem udnytte dette Stof til Indarbejdelse i moderne Rammer, — medens vi ellers let bringer os i den Situation, at vi, samtidig med at tillægge Comenius' Tanker for *stor* Betydning for vor Tid, faar for *ringe* et Udbytte af dem. Praktisk synes det da at maatte føre videst, naar vi vil undgaa at indføre fremmede Rubriker og vi dog maa gaa ud fra visse forudsatte Synspunkter ved vor Betragtning for overhovedet at opnaa et Overblik, at gøre disse oprindelige Synspunkter saa faatallige og ikke-tidsbestemte som muligt[20]. Og saaledes forstaaet, er den af Free stillede Opgave, formuleret noget bredere[21]), formentlig Opgaven for enhver, der i vore Dage af pædagogisk (ikke blot historisk) Interesse underkaster den 300 Aar gamle Pædagogs Anskuelser en mere indgaaende Behandling.

I denne Retning gaar Fremstillingen hos Beeger[22]), der indordner D. M.'s »didaktiske Materiale« under tre Rubriker: I. *Udvalg* af Disciplene, Stoffet og Tiden — d.v. s. Fordringerne om alles Undervisning (dog indsnævret paa de højere Trin) i alt (dog kun det nødvendige) saa tidlig som muligt[23]). II. Skolens *specielle Udformning* (Gestaltung), særlig Fordelingen af Disciplene, Tiden og Stoffet — hvorved tænkes paa de fire Skoletrin, disses Varighed i Døgnet og i Livet og Undervisningsstoffets Fordeling paa

[20]) For dermed at foregribe Tankernes *eget* System det mindst mulige. [21]) »...med Hensyn til« *al Opdragelse* (ikke blot »Undervisning« og ikke blot »det 1. Skoleaar«). [22]) I den »Charakteristik der grossen Unterrichtslehre«, hvormed han indleder: Comenius, Grosse Unterrichtslehre. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Julius Beeger und Franz Zoubek. 2. Aufl. (s. a. — III. Bd. af Karl Richter's Pädagog. Bibliothek). Oversættelsen er oftere nævnt ovfr. [23]) Anf. St. S. XCII ff.

hvert Aar, Maaned osv. (hvilket Beeger tager med til Tidsinddelingen, som han behandler før »Stoffets Fordeling«), og endelig Stoffets Inddeling og planmæssige Rækkefølge (overensstemmende med Bevidsthedslivets Udvikling)[24]). III. *Behandlingen* af Disciplene, Stoffet og Lærerne — d. v. s. Reglerne for Skoletugten, Undervisningsmethoden (anskuelig, praktisk osv.) og for »Lærerens Uddannelse og Udstyrelse med de nødvendige Hjælpemidler« (panmethodiske Bøger)[25]). Disse Rubriker synes kun en forsøgsmæssig og ugennemarbejdet Form for at faa alting med, og saa faa de er, indeholder de dog adskillige Gentagelser. Selv om dette kun kan træde klart frem fra Beeger's egen Fremstilling, viser Skemaet ovfr. dog allerede, at den første Underafdeling under henholdsvis Rubrik I og II væsentlig kommer til at behandle det samme, den sidste af dem højst til at udfylde den første (Beeger maa da ogsaa bruge Udtryk som: Der er allerede ovfr. vist hen til ...., og: Det kan endnu tilføjes ...[26]); og vil det end være vanskeligt helt at undgaa, at den enkelte Rubrik paa denne Maade griber over i andre, er der dog ikke Tvivl om, at der maatte kunne findes Inddelinger, hvor Leddene i højere Grad udelukker hinanden, end det er Tilfældet hos Beeger. Men det er jo ikke engang ganske tydeligt, hvad der er at forstaa ved hans Kapiteloverskrifter, og i Ly af denne Uklarhed (der utvivlsomt er en Uklarhed i Tanke, ikke blot i Udtryk) kan da Ting, der systematisk burde adskilles, findes forenede under samme Rubrik; man behøver saaledes blot at minde om den overraskende »Behandling af Lærerne«, der danner Gruppe sammen med Skoletugten og (hvad der ikke er mindre underligt) med Undervisningsmethoden! Paa den Maade er det jo unægtelig let at faa et vanskelig overskueligt Stof inddelt, men at den derved tilvejebragte *Oversigt* er ret illusorisk og usystematisk, behøver vistnok ingen nærmere Paavisning. At Inddelingen ingen Tilknytning har

[24]) Anf. St. S. XCII. XCVIII ff. [25]) Anf. St. S. XCII. CVI ff.
[26]) S. XCVIII.

til Comenius, er det ogsaa unødvendigt at nævne, da den overhovedet næppe har Tilknytning til nogetsomhelst og nærmest udviser en Karrikatur af, hvad vi ovfr.[27]) betegnede som en mulig Inddeling. Beeger's staaende Underinddeling (Disciplene, Stoffet og Tiden[28]) er ogsaa ganske irrationel; saaledes viste det sig under Rubrik II, at Spørgsmaalet om Tidens Inddeling naturligvis bl. a. bliver et Spørgsmaal om *Stoffets* Inddeling efter de forskellige Tidsafsnit[29]), der altsaa vilkaarlig maa udsondres fra Underrubriken om — »Stoffets Fordeling«.

Medens de fleste andre Forfattere, der har fremstillet Comenius' Pædagogik, nærmest har villet give en klar Gengivelse af dennes Hovedkarakter uden Bestræbelse efter Fuldstændighed eller efter at forfølge dens Sammenhæng ind i alle Fuger, og derfor ikke kan komme i Betragtning, hvor Talen er om det egentlig systematiske, finder vi dog hos Seyffarth[30]) en Inddeling, der kommer de Fordringer, vi mente at maatte stille til en saadan, nogenlunde nær. Han fremstiller Comenius' Pædagogik under følgende fire Synspunkter: 1) Almindeligt Princip for Undervisningen. 2) Skolernes Organisation. 3) Undervisningsstoffets Udvalg og Bestemmelse. 4) Specielle didaktiske Regler. Vi har her netop saadanne Rubriker, som intet foregriber, men kan ventes naturlig at ville omslutte Stoffet fra enhver Tidsalders Pædagogik, og som altsaa næppe vilde hindre Comenius' Tanker i at finde den speciellere Ordning, der var *dem* naturligst. Men foruden at Seyffarth's Fremstilling vil omfatte hele den comenianske Pædagogik[31]) (ikke blot den, der foreligger i D. M.), synes hans Inddeling ikke helt egnet til at danne Grundlaget for et System. Den første Rubrik vilde, hvis den var noget klarere formuleret[32]), kunne

---

[27]) S. 80 f. [28]) Skønt i II »Stoffet« og »Tiden« bytter Plads, og i III »Tiden« maa vige for »Lærerne«, er der dog aabenbart tilsigtet noget ensartet med denne Underinddeling. [29]) Se videre ndfr. [30]) Anf. Skr. S. 70 ff. [31]) Se anf. Skr. S. 70. [32]) Maaske i Retning af den Maade, hvorpaa Kirchner (Monatsh. der Com.-Ges. 8. Bd.,

afgive et brugeligt Udgangspunkt; Nr. 2 synes derimod, som indeholdende det mest specielle og det, der vel vanskeligst kan bringes helt ind under almindeligere Synspunkter, at burde gemmes til sidst, medens de »specielle« didaktiske Regler (altsaa Undervisningens Methode) vel netop var det, hvori *Systemet* egentlig skulde findes, og vanskeligt at holde adskilt fra Reglerne for Valg af Undervisningsstof. Medens disse sidste Regler paa den ene Side altsaa kommer ind under Synspunktet for Opdragelsens *Midler,* vil deres objektive Fastsættelse tillige forudsætte Erkendelse af dens *Maal;* og da denne Erkendelse tillige maa give Svarene paa, hvad Opdragelse overhovedet er, hvorfor den er nødvendig, og hvad den skal meddele, synes en Fremstilling af et pædagogisk System rimeligst at maatte begynde med Spørgsmaalet om Opdragelsens Maal, saaledes som vi finder det hos R. Rissmann[33]). Naar Rissmann derefter[34]) tager, hvad han kalder »den methodologiske Del«, vil man forstaa, at vi maa betragte dens Formulering som lovlig snæver, idet vi i Stedet vilde sætte en Erkendelse af Opdragelsens *Midler,* omfattende saavel det methodologiske som adskillige Sider vedrørende Undervisningens Stof, der jo ingenlunde alene udgør Dannelsens *Maal,* men netop er det Medium, hvori Methoden skal lægge sig for Dagen. Naar Rissmann endelig slutter sin Fremstilling, der følger Ordenen i D. M. nogenlunde nøje og derfor ikke er heldig med at faa det »indre Baand« fat, hvad han selv klager over[35]), med en Omtale af Skoleorganisationen[36]), da synes dette som Konstitueren af en særlig Rubrik ikke saa heldigt, for saa vidt Organisationen jo systematisk maa hænge paa det nøjeste sammen med Opdragelsens Maal og Midler og strengt taget helt burde kunne optages af disse to Rubriker;

S. 292) samler det karakteristiske: »Omnes, omnia, omnino [sc. docere] . . . det er C.'s i tre Ord udtrykte Pædagogik«. [33]) Das pädagogische System des Comenius, i: Sammlung pädagogischer Vorträge, hrsgeg. von Wilh. Meyer-Markau. 5. Bd., Heft 8, S. 24 ff. [34]) S. 24. 33 ff. [35]) Anf. St. S. 33. [36]) S. 24. 41 ff.

men da der i et faktisk Skolesystem altid vil være meget, som maaske nok kan forsvares ved Henvisning til de almindeligere Synsmaader, men ingenlunde logisk udledes af dem med absolut Sikkerhed, og som finder sin sidste, foreløbige Forklaring i det historiske, men set fra Systemet indtil videre maa staa udenfor som »Tilfældigheder«, — vil det blive praktisk nødvendigt for en Fremstilling at samle dette i en særlig Hob (ikke »Rubrik«) *udenfor* (altsaa: bagefter) selve Systemet, og dette Afsnit vil netop komme til at behandle Opdragelsesorganisationens konkreteste Enkeltheder.

Man kunde nu spørge, om da den Inddeling, vi hermed har antydet, ikke er lige saa fremmed for Comenius, som de, vi ovfr. har betragtet. Der er hertil at sige, at hvis der overhovedet lader sig paavise Sammenhæng mellem Comenius' pædagogiske Tanker, maa den komme frem under Maalets og Midlernes Synspunkter; der lader sig næppe finde en Inddeling, der mindre forudsætter Ejendommelighed end denne, og vi ser den da ogsaa optræde atter og atter i ældre og nyere Opdragelsessystemer[37]). Men det træffer sig saa heldigt, at Inddelingen findes hos Comenius selv. Vi saa i Kap. I et Misforhold mellem D. M.'s Indhold og Fremstilling, beroende paa, at der til denne sidste var valgt en Methode, som var Indholdet uvedkommende og slet ikke kendtes i dette. Nu finder vi et Sted i Indholdet en oversigtsmæssig Inddeling, der, svarende til det anførte og som os allerede bekendt, ikke er *benyttet som Inddeling* af D. M., men altsaa dog har staaet Comenius klar som omsluttende samtlige hans Tanker om Opdragelse. Han siger nemlig[38]), at hvor Undervisningen ikke er inddelt saa nøje, at alt følger kontinuerlig efter hinanden og afsluttes indenfor en be-

---

[37]) Krydsende Inddelingen i: intellektuel, moralsk og religiøs Opdragelse (og legemlig Opdr.) — en Inddeling, som *ogsaa gaar igennem* C.'s Pædagogik, blot uden at bestemme Hovedgangen i hans Fremstilling. [38]) D. M. XVI 49. Om Udtalelsens synkritiske Plads se ovfr. S. 54 f.

stemt Tidsgrænse, dér bliver der ikke noget ud af det hele; »thi naar man ikke har fastsat *Maalene* og *Midlerne* til disse og *Midlernes Anordning* (mediorum ordine[39]), sker der let Forbigaaelse af et eller andet, Ombytning og Forvirring«. Han fastsætter altsaa i disse Ord de Omraader, hvorover Opdrageren skal være fuldt bevidst, og tilkendegiver med det samme, at derunder indbefattes *hele* Undervisningen; det er da kun at gaa et Skridt videre, naar man i Konsekvens heraf gør den samme Inddeling bestemmende for den theoretiske *Betragtning* af Undervisningen, idet en saadan jo ikke kan fejle ved at følge Undervisningen i dens naturlige Forgreninger. Ja, allerede bag ved Udtrykket hos Comenius ligger jo en saadan theoretisk Betragtning, som han blot ikke har ført videre. D. M. er jo imidlertid mere end en blot Didaktik, en Undervisningslære i snævrere Forstand; ved at medtage den moralske og den religiøse Opdragelse (og den legemlige) er den bleven en virkelig Pædagogik[40]), men de Inddelingssynspunkter, som Comenius har fundet anvendelige paa Undervisningen, synes lige saa vel, naar man først har dem, at maatte kunne overføres paa den moralske og religiøse Opdragelse. Ja, som vi siden vil se, ligger Spørgsmaalet om al Undervisnings *Maal* i sidste Instans for Comenius i det religiøse, i Forhold til hvilket det intellektuelle og moralske nærmest kun opfattes som Midler, omend af disse det moralske ligger Maalet nærmest[41]). Og D. M. indeholder udførlige Oplysninger om, *hvordan* den virkelige Religiøsitet og den ønskede Moralitet fremmes hos Barnet, — altsaa netop om Midlerne. Man ser, at har vi grebet Synspunktet paa det ene af Opdragelsens Om-

---

[39]) Dette Udtryk tillader ganske vist en almindeligere Forstaaelse end vor (se næste S.). [40]) Sml. ndfr. S. 90 ff. [41]) Sml. Hähner, anf. Skr. S. 47 f., og om det nærmere se ndfr. — Inddelingen i intell., mor. og relig. Opdragelse er altsaa paa den ene Side en *Under*inddeling (eller, set fra en anden Side, den *overordnede* Inddeling), paa den anden Side bliver den netop et speciellere Udtryk for Inddelingen i Maal og Midler (sml. ovfr. N. 37).

raader, medfører disse Omraaders nøje Forbindelse hos Comenius, at det ogsaa maa fastholdes ved de andre. Ved det ubestemte Udtryk: Midlernes Anordning, synes det tilladeligt at tænke paa de ovenomtalte rubrikløse Skoleindretninger, Organisationen, det helt konkrete *Skema,* der ikke lader sig fuldt optage i de almindeligere Rammer.

Derefter bliver Spørgsmaalet: naar vi nu følger en Inddeling, som Comenius vel har kendt og anerkendt, men dog ikke gjort til Grundlag for sin Fremstilling, kan vi saa vente at finde Svar paa de Spørgsmaal, vi ud herfra maa stille? Ja, denne Inddelings Rammer er jo saa rummelige, at en hvilkensomhelst pædagogisk Lære, som sagt, til en vis Grad kan ventes at føje sig efter dem. Men vil man da fremdeles kunne være sikker paa at faa de mange Enkeltheder til at føje sig organisk sammen, og er de tilstede i en saadan Fuldstændighed, at en paa det angivne Grundlag paabegyndt Fremstilling kan ventes afrundet til et System? Svaret herpaa kan naturligvis ikke gives paa Forhaand, kun selve Behandlingen af Stoffet kan vise dets Betingelser i den omspurgte Retning; og da Forsøget ikke tidligere er gjort, har vi heller intet paa Forhaand at henvise til. Kun faar vi gode Forventninger ved de Resultater, hvortil Walter Müller i sin oftere citerede Afhandling om Comenius som »Systematiker i Pædagogiken«[42]) er kommen. Uden i øvrigt at forsøge paa at lade samtlige pædagogiske Tanker i D. M. (til hvilket Værk han ikke indskrænker sig[43]) træde frem i systematisk Sammenhæng, naar han dog, gennem det af Comenius han behandler, og gennem forudgaaende Undersøgelse af, hvilke Fordringer der maa stilles til et videnskabeligt System i Pædagogiken[44]), til at sige, at omend, som vi ogsaa har paapeget, »en bestemt, omfattende Inddeling« mangler hos Comenius[45]), naar han dog »en højere Enhed ved at støtte sin praktiske Pædagogik til den almindelige filosofiske, og i Fuldstændighed bliver der lidet

[42]) Saaledes lyder Afhandlingens Undertitel. [43]) Se anf. Skr. S. 1 (i Forordet) og passim. [44]) Anf. Skr. S. 3 ff. [45]) Anf. Skr. S. 11.

tilbage at ønske[46]). Næppe paa noget andet Punkt er han i den Grad forud for sin Tid. Ladet ude af Betragtning er kun Alumnaterne af speciel Art.... Fremragende er ved Fuldstændighed og systematisk Leddeling Betragtningerne over Skolerne, saavel de almindelige som ogsaa de specielle — over de enkelte Arter af Skoler. Hvad angaar de almindelige Undersøgelser, saa er disse endnu den Dag i Dag af ganske særlig Værdi. Intet Omraade af den almindelige Skolevidenskab (Schulkunde) er ladet helt ude af Betragtning. Om Skoleindretning, Opsyn, Dotation og om Lærerstanden gør han de fineste Bemærkninger.... For første Gang optræder en i alle Retninger fuldstændig Skoleorganisme, i sine Grundtræk den samme, som den eksisterer den Dag i Dag.... Enhver af Skoleinstitutionerne faar Maalet for sit Arbejde nøje bestemt; selv staar de i den inderligste Sammenhæng; den ene fortsætter den andens Arbejde. Netop her træder de comenianske Udviklingers systematiske Karakter, Universaliteten i hans Stræben rigtig tydelig frem. Ogsaa en Leddeling af de enkelte Skoler mangler ingenlunde.... Hver Klasses Specialopgave bliver ligeledes fyldestgørende bestemt....«[47]).

Efter disse Udtalelser, der ganske vist har samtlige Comenius' pædagogiske Arbejder for Øje, om der end vises D. M. en særlig Opmærksomhed[48]), synes det da berettiget at vente, at de enkelte Tanker i D. M. maa kunne stille sig naturlig og organisk sammen. Skulde der vise sig Punkter, hvor Sammenhængen syntes vanskelig eller umulig at etablere, tør man vel endog tro, at det er i *vort* Forsøg, Fejlen ligger, og at muligvis en mindre Ændring i Fremstillingen vilde lade den savnede Sammenhæng komme til

---

[46]) Sml. den Udtalelse, O. Anderssen i sit Foredrag om Comenius S. 33 gengiver (efter Jean Pio, Indl. til »Moderskolen«, S. 9): »Vor Tid er næppe i Besiddelse af een pædagogisk Sandhed eller een didaktisk Regel, om hvilken C. ikke allerede har udtalt sig med den største Klarhed og Bestemthed.« Sml. Rissmann, anf. St. S. 24. [47]) Anf. Skr. S. 11 f.; sml. S. 36. [48]) Sml. f. Eks. anf. Skr. S. 10. 27. 29.

Syne; et Forsøg som det, der her gøres paa at lade Fremstillingen blive til ud fra Tankerne selv og gennem et Brud med den Fremstilling, hvori disse Tanker er os overleveret, sker jo kun ved en Prøven sig frem, og det er ikke at vente, at Forsøget i første Omgang skulde have Held til at gribe den eneste mulige eller blot den bedste Fremstillingsmaade. Selv om man vil bringe det mindst mulige ind udefra (og hvor en ny Tid træder i Forhold til en svunden Tids Tanker, kan dette aldrig ganske undgaas, og bør det vel heller ikke[49]), saa har dog de Tanker, man skal fremstille, saa mange Tilknytninger indbyrdes og til den bredere Tankekreds, hvoraf de længere tilbage er fremgaaet, at Mulighederne for deres Kombination altid vil være talrige. Dette indeholder den Fordel, at Forventningerne om at finde et antageligt System derved støttes; men tillige unægtelig den Mangel, at Sikkerheden for at finde det *rigtige* System efter samme Maalestok formindskes. Der er da her kun den ene Udvej, som allerede fremhævet[50]), at spørge saa lidt som muligt, lade de comenianske Tanker melde sig og blot hver Gang give Agt paa, at det nye *hænger sammen med* det tidligere. Herved kan, som ogsaa sagt, Samtidens Inddelingssynspunkter og Fordringer til et System vel ikke undlade at gøre deres Virkning; men den egentlige *Kritik,* hvortil disse maatte føre, og denne Kritiks videre Konsekvenser i Form af Forkastelser, Omposteringer og Tilføjelser — kort sagt, det hele Spørgsmaal om, hvad Værdi nu vedkommende pædagogiske Tanker kan have for ens egen Tid — maa bestemt holdes ude fra den systematiske Fremstilling af disse Tanker[51]). Endvidere maa jo ogsaa Comenius' pansophiske System som saadant holdes ude fra hans pæda-

---

[49]) Da Hensigten dermed jo dog i sidste Instans er disse Tankers Anvendelse paa *den nye* Tid — men rigtignok ikke, som misforstaaede, populariserende Tendenser kan føre til, naaet gennem forhastet *Sammenblanding* af det gamle og det nye! [50]) Ovfr. S. 80 f. [51]) Ndfr. i Kap. III vil denne Side blive strejfet.

gogiske. Dels naaede han jo aldrig til at afslutte sin Pansophi[52]), og de Afhandlinger, hvori han udkaster den[53]), tillader netop ikke en fuldstændig Tilegnelse af det *systematiske* i hans Tanker paa dette Omraade. Men ogsaa Tidsforholdet mellem disse Arbejder og D. M. gør, at de, ikke mindst for det pædagogiske, lærerige Indblik i Pansophien i høj Grad maa behandles med Forsigtighed og Begrænsning[54]). Og endelig — hvad enten det inderste Baand mellem de pædagogiske Tanker findes i Pansophien[55]) eller andetsteds (og det vil blive sandsynligt, at meget i dem har langt nærmere Kilder), saa maa, hvis der virkelig er et saadant indre Baand, dette bl. a. give sig til Kende gennem, at Tankerne ogsaa, naar man lader det ude fra sin Betragtning, føjer sig organisk sammen; med alle Ufuldkommenheder har Comenius' Fremstilling selv tilkendegivet dette ved helt at udelade det pansophiske.

---

§ 2. Opdragelsens Maal og Hovedmidler. Den legemlige Opdragelse.

Man finder i Almindelighed Titlen »Didactica Magna« oversat[1]): den »store Undervisningslære«, hvilket jo kommer Betydningen af Ordet διδάσκειν nærmest, og ogsaa stemmer med den Omskrivning, Comenius selv giver af Værkets Navn som »fremstillende den universelle Kunst at lære (docendi) alle alt«[2]). Mod denne Oversættelse har man indvendt, at Comenius' Værk jo behandler mere

---

[52]) Sml. hans egne Ord i Ep. ad Montanum, som slutter Udg. af Faber fortunæ af 1661; Kvacsala, J. A. Comenius, S. 424. [53]) En af dem er omtalt ovfr. S. 38 ff.; andre vil lejlighedsvis blive nævnt ndfr. I øvrigt henvises til Indl. og til biografiske Arbejder (først og fremmest Kvacsala's). [54]) Sml. ovfr. S. 38 f. og ndfr. [55]) Altsaa i sidste Instans i det religiøse.

[1]) Saaledes af Beeger, Altemöller, O. Salomon o. fl. [2]) D. M.'s Undertitel (hos Hultgren S. 11).

end den blotte Undervisning, idet det betegner et Forsøg paa »systematisk at fremstille *Opdragelsens* Totalitet«, og at den anførte Gengivelse derfor er »vildledende«[3]). Men naar Rissmann, der ikke vil have Ordet Didaktik opfattet i den snævrere Betydning, er bedre tilfreds med Pappenheim's Oversættelse: Lehrkunst, »da Comenius faktisk i det væsentlige opfatter Opdragelsen som Belæring«, saa synes han unægtelig i samme Aandedræt at have accepteret en anden, ligesaa »snæver« Betydning, og man forstaar ikke rigtig, hvorfor ikke ud fra denne Betragtning Ordet Undervisningslære kan være lige saa godt.

Naar O. Anderssen[4]) betegner D. M. som en virkelig Opdragelseslære, »hvad ogsaa dens Navn angiver« (som Anderssen dog selv oversætter: Den store Undervisningslære[5]), eller naar Hoffmeister kalder den »en Slags Opdragelses- og Undervisningsvæsenets Encyklopædi«, hvori »kommer til Orde de fleste af de Spørgsmaal fra Pædagogiken i Almindelighed og Didaktiken og Methodiken i Særdeleshed, som Datiden kendte«[6]), saa ligger der heri den Opfattelse af Værket som en virkelig *Pædagogik*, som W. Müller udtrykker ved: at »Didactica og docere er at tage i en videre Forstand, som Opdragelseslære og at opdrage«, hvilket han støtter ved, at Angivelsen af *Maalet* for de i D. M. indeholdte Raad har Opdragelsen overhovedet og ikke blot Undervisningen for Øje[7]).

At Comenius' Forskrifter virkelig behandler betydelig mere, end hvad man forstaar ved den blot intellektuelle Opdragelse, end sige ved det derunder endnu speciellere: Undervisningen, er jo hævet over enhver Tvivl. Naar Menneskets medfødte Anlæg siges at skulle udvikles gennem Bøn, Belæring og Handlen[8]), og D. M. ogsaa giver

[3]) R. Rissmann, anf. St. S. 23 m. Noten. [4]) I sit tidligere anf. Foredrag (Chria. 1893), S. 26. [5]) Anf. Skr. S. 17. [6]) Anf. Skr. S. 48 f.; ejendommeligt nok findes disse Ord omtrent ordret (men uden at angive sig som Citat) hos Pappenheim, anf. Skr. S. 15. [7]) Anf. Skr. S. 14, Noten. [8]) D. M. VI 1 (der tænkes her paa den moralske

Reglerne m. H. t. den moralske[9]) og den religiøse[10]) Adfærd, ser vi deraf, at Comenius med Bevidsthed er gaaet udenfor den blotte Belæring, hvis Forskellighed fra Opdragelsens andre Sider han véd fuld Besked med[11]). Paa den anden Side lader det sig dog ikke gøre med W. Müller uden videre at oversætte docere ved: at opdrage, og mene, at Sagen er klaret dermed. Vi saa, at Comenius straks i Undertitlen fastholder den speciellere Betydning, og saaledes gennem hele Skriftet; det er heller ikke det eneste Udtryk for »Opdragelse«, der staar til hans Raadighed. Man kommer altsaa ikke bort fra, at Comenius virkelig om et Skrift, som man i Nutiden vilde betegne som en »Opdragelseslære«, har benyttet *en Benævnelse,* der ogsaa for ham selv er indskrænket til at omfatte den særlige Gren af Opdragelsen, der kaldes *Belæring.*

Men dette maa jo have sin Grund. Seyffarth ser klart denne Omstændighed og lægger megen Vægt derpaa, idet han siger: »Grundprinciperne stiller han kun op for deraf at drage Slutningerne for Didaktiken, den egentlige Undervisningslære, og af disse didaktiske Fastsættelser har ogsaa hans Hovedværk, den store Undervisningslære, faaet Navnet: Magna didactica«[12]). Seyffarth ser i denne blotte Titel et Fingerpeg i Retning af det, som han opfatter som Manglen ved Comenius' System: at det ikke tager Hensyn til de sjælelige Kræfter i og for sig, men kun m. H. t. Dannelsesstoffet, de skal optage, idet der forlanges, »at de uddannes *i det,* som det er Mennesket nødvendigt at vide og gøre«[13]). Manglen af det, man kalder formel Opdragelse, som Seyffarth i disse Ord klager over hos Comenius, vil blive omtalt ndfr.; men det er utvivlsomt, at

---

Handlen, naturligvis ikke paa Opdragelsen til »Færdigheder«). [9]) Særlig samlede i Kap. XXIII. [10]) Særlig i Kap. XXIV. [11]) Se ndfr. S. 99 ff. [12]) Anf. Skr. S. 94. (S. fortsætter: »Ogsaa hans andet Hovedværk, Orbis pictus, forfølger rent didaktiske Formaal, og i disse to Skrifter er hele hans . . . Didaktiks System indeholdt . . .«). [13]) Anf. Skr. S. 74 f.

Seyffarth, maaske hovedsagelig under Indflydelse af Navnet: Didactica, har tillagt Comenius' Pædagogik en altfor stor Ensidighed i Bestræbelsen. Vi saa, at Comenius netop fører sine Grundprinciper videre end til det egentlig didaktiske; men Sandhedskernen i Seyffarth's Udtalelse ligger deri, at Undervisningen og Belæringen fra gammel Tid var den eneste Form, under hvilken Opdragelsen overhovedet var organiseret og Opdragelsesspørgsmaalene (ogsaa de, der vedrørte den fysiske, moralske og religiøse Opdragelse) traadte frem. *Skolen* var jo Opdragelsesstedet, der anerkendtes som saadant, og dens Hovedopgave maatte under alle Omstændigheder blive Meddelelsen af det Kundskabsstof, der regnedes for uundværligt til enhver Tids Dannelse. Og naar Comenius gaar ud over denne Tradition og lægger en vigtig Del af Opdragelsen *i Hjemmet,* under Former, der kun højst uegentlig tillader at tale om »Undervisning«, er det dog endnu ikke faldet ham ind at tage de Konsekvenser, der heraf maatte følge m. H. t. Sprogbrugen (som jo ogsaa er det, der senest følger Udviklingen); naar han behandler pædagogiske Sager, falder det ham stadig naturligt at henføre dem under det i Traditionen (men aldeles ikke efter hans Mening) vigtigste, hvortil al Pædagogik ganske overvejende var knyttet: Undervisningen, og hans Pædagogik faar derfor naturlig Navnet: Undervisningslære.

Det vilde derfor være ganske urigtigt at oversætte Navnet »Didactica« ved andet; og »docere« betyder stadig ikke andet end: belære, undervise. Men det er lige saa vigtigt at fastholde, at Comenius i sin »store Undervisningslære« har medtaget alt, hvad der overhovedet syntes ham at *staa i Forbindelse med* Undervisning, og derved er gaaet langt ud over, hvad han selv og andre forstaar ved dette Begreb. Maaske er det som en stilfærdig Antydning heraf, at han netop har kaldt sin Undervisningslære »den store«. —

Naar W. Müller særlig fandt den samlede Opdragelses Begreb tilstede i D. M.'s Angivelse af Forskrifternes *Maal,* maa man give ham Ret, saa meget mere som Comenius lægger sin Angivelse af dette Maals egentlige Karakter saa langt tilbage, at Midlerne til at naa det strækker sig langt udenfor Pædagogikens Enemærker.

Opdragelsens Maal finder han nemlig først ud fra sin Forstaaelse af selve Menneskelivets Maal, til hvis Realisation Opdragelsen er en nødvendig Betingelse[14]); og dette Menneskelivets egentlige Maal ligger udenfor Livet[15]). Paa denne Maade har Comenius sat sin Pædagogik i Forbindelse med sin religiøse Livsanskuelse, ja, formelt stillet, som Seyffarth siger, det rent kristelige Princip i Spidsen for sin Undervisningslære, saaledes som dette aldrig var sket før[16]) (kun hos Jesuiterne finder Seyffarth noget i samme Retning). Om det dog er rigtigt at betragte den comenianske Pædagogik som helt igennem »opført paa Basis af Troen paa Christus«, som v. Criegern med megen Vægt gør[17]), eller — i alt Fald for Didactica's Vedkommende — med ham at ville urgere Comenius' senere Udtalelse: Quæ pro juventute scripsi, non ut pædagogus scripsi, sed ut theologus . . .[18]), derom sættes man i betydelig Tvivl ved den nærmere Undersøgelse af D. M. selv. Hovedmassen af de pædagogiske Bestemmelser i denne vil vistnok vise sig netop ikke at være af religiøs Natur, vel ikke stridende mod religiøse Forudsætninger, men lige saa vel tænkelige ganske uden saadanne og fuldstændig uafhængige deraf. Kun hvor, som i den foreliggende Forbindelse, Opdragelsen skal ses i sit Forhold udadtil, afgrænses overfor Livets andre Kendsgerninger, føres Tan-

---

14) Se ndfr. 15) D. M. II. XXIV 12. 16) Anf. Skr. S. 72; sml. Melchers, Comenius und Pestalozzi, i Monatsh. der Com.-Ges. 5. Bd., S. 24; Böhmel, anf. Skr. S. 9 f. 28 f. (Ogsaa Forbindelse mellem det pædagogiske og det *sociale*). 17) Comenius als Theolog, S. 226. 18) Opera did. omnia IV 27 (i: Pro Latinitate Januæ Linguarum suæ illiusq. praxeos Comicæ Apologia, § 3).

ken for Comenius naturlig ind paa det, der dikterer ham vort Livs sidste Maal, svarende til den Forbindelse, senere pædagogiske Systemer etablerer mellem Opdragelse og *Ethik;* men hvor han er *indenfor* Opdragelsen, ser man klart, at det — fraset et ganske enkelt Afsnit af D. M.[19]) — er Overvejelser fremgaaede af egne praktiske Erfaringer paa Opdragelsesomraadet og af udstrakt pædagogisk Læsning, der maa betragtes som hans pædagogiske Fordringers virkelige Kilder.

Et Vidnesbyrd herom har man i Comenius' Adskillelse af Undervisningen i Moral og i Religion, som Seyffarth erklærer for »ganske uholdbar«[20]), og som ogsaa v. Criegern klager over[21]). Religionsundervisningen behandles netop i Enkelthederne aldeles ikke som det Fag, der saa at sige skulde danne Midtpunktet i hele Opdragelsen[22]); tværtimod vises der den intellektuelle Opdragelse en langt mere indgaaende Opmærksomhed end den religiøse (og end den moralske), og man faar aldeles ikke Indtrykket af, at »ved Behandlingen af alle Undervisningsgenstande det religiøse Synspunkt skulde være det bestemmende«[23]).

Men en saadan Selvstændighed i det pædagogiske synes netop Comenius' *Religiøsitet* at have begunstiget. Han viser i D. M., at han selv har Øje for, at den faste Tro paa Menneskets Udviklingsmuligheder, der er hans Pædagogiks inderste Drivfjeder, vanskelig lader sig forene med et strengt dogmatisk Standpunkt; men i hans Religiøsitet, ligesom hos Brødremenighederne den Dag i Dag, traadte, som Pappenheim bemærker[24]), det dogmatiske

---

[19]) Kap. 25 (om Klassikerlæsningen). [20]) Anf. Skr. S. 75. [21]) Anf. Skr. S. 270; det afvigende hos Böhmel (anf. Skr. S. 14 nederst) fremdrager intet herimod. [22]) Saaledes som v. Criegern hævder, anf. Skr. S. 245. [23]) v. Criegern, sidst anf. St. [24]) Anf. Skr. S. 18. Sml. ovfr. S. 46, og: H. Trier, Amos Comeniuses Grundtanker om Opdragelsen og Undervisningen i hans Didactica magna (Kbh. 1874), S. 5 (ff.); samme, Af Dagen og Vejen (Pædagogiske Tids- og Stridsspørgsmaal, 4. Bd. 1902), S. 24.

ikke i den Grad i Forgrunden, at det ikke muliggjorde en saadan mildere Opfattelse. Men netop denne dogmatiske Inkonsekvens, som v. Criegern forklarer af hans Fromheds »paa den ene Side mystiske, paa den anden Side praktiske Karakter«[25]), frigør ham fra forudbestemte Synsmaader og vender hans Blik mod Menneskenaturen selv og lader ham, for at sige det i Korthed, finde Sandheder frem, der kan komme alle Tiders Pædagogik til Gode, uanset enhver Tids religiøse Livssyn. Uden at have indgaaende Kendskab til Comenius' Religion (hvis Enkeltheder forbliver hyllede i Broderskabets dækkende Slør) kan man forstaa, at dens stærkt pantheistiske Retning paa en Maade kunde sætte det religiøse ud af Spillet, ikke behøvede at hellige det en særlig Opmærksomhed som saadant, da det jo dog, i sin Enhed med »Naturen«, altid var med, hvor denne var Genstand for Omtale. Det er ud fra en saadan religiøs Anskuelse, Comenius kunde tænke sig Muligheden af at naa en »pansophisk« Erkendelse, gennem en »janua rerum«[26]) se alt i Naturen under eet Synspunkt; og vi saa, at der ogsaa i D. M. er ufuldkomne Spirer hertil (ved Bestræbelsen for at bringe det pædagogiske ind under »Naturen«). Men vi saa ogsaa, at Undersøgelserne stod saa selvstændig, at man helt kunde se bort fra de pansophiske Tendenser; og det samme vil vi se med det dogmatiske Udgangspunkt for Pædagogiken. Efter at have gjort det religiøse til Udgangspunkt nævner Comenius det siden (med en enkelt Undtagelse[27]) kun som *sideordnet med* andre Livsomraader, som han afgør i fuld Selvstændighed[28]). Betegner det fremdeles det indre Baand mellem de enkelte pædagogiske Tanker, saa har det i alt

[25]) Anf. Skr., S. 233; sml. ovfr. S. 46. [26]) Saaledes lyder Titlen paa C.'s pansophiske *Metaphysik*, som først udkom (1681) efter hans Død; sml. Kvacsala, J. A. Comenius, S. 453 ff. (og Keller, det i Kap. I, N. 210 anf. St.). [27]) Sml. v. Criegern, S. 258. [28]) Saaledes finder Hübner (se Monatsh. der Com.-Ges. 8. Bd., S. 135) disse første »fromme Kapitler, uden hvilke Undervisningsmaaden godt kan bestaa«, ganske overflødige.

Fald bundet disse saa fast sammen, at deres Forbindelse bevares, selv naar Baandet er fjernet.

— Ved at have sit Livs Maal udenfor Livet udmærker Mennesket sig, lærer Comenius, fremfor alle andre Skabninger; det ejer alle disses Fortrin, men det staar tillige i Forbund med Gud, og alle Ting tjener det til Nytte[29]). (Om det Slægtskab mellem Mennesket og den øvrige Verden, der tillige ligger heri, er talt ovfr.[30]). At dette Liv kun danner en Forberedelse til det evige[31]), afgiver en almindelig Ramme for dets *Maal*. Men da et saadant Maal jo ikke naas umiddelbart, bliver der endvidere en Adskillelse mellem speciellere, nærmere liggende Maal, hvis Realisation i første Række har dette Liv for Øje, og som tegner sig forskellig for de vordende Haandværkere, Lærere osv.[32]).

Det afgørende bliver dog det ene, for alle fælles Hovedmaal, og fra dette er Menneskeheden vanslægtet; men til at raade Bod herpaa er der — og herved henviser Comenius til den hellige Skrift — intet virksommere Middel end *den rette Belæring af de Unge*[33]). Derved gavnes altsaa baade dette Liv og det tilkommende, men fortrinsvis dette sidste; og hvad der muligvis meddeles Ungdommen specielt med dette Liv som Maal, maa ikke kunne være nogen Hindring overfor det evige[34]).

Som Forudsætninger til at naa Maalene er Mennesket af Naturen udstyret med *Anlæg*[35]). Det kan ikke selv bestemme over disses Retning, men nok bevare dem rene ved at undgaa tom og unyttig Aandsvirksomhed[36]). Der kan altsaa ske en Indgriben i det naturlige Anlæg, og en saadan er endda *nødvendig* for Mennesket til at naa Maalene — hvilket ogsaa udtrykkes som: til virkelig at »blive Menneske«[37]); paa denne Maade er Menneske-

---

[29]) D. M. I, særlig 3. [30]) Se særlig S. 37. 43. [31]) D. M. III. [32]) XXVII (særlig 8) ff.; sml. XXII 1. [33]) Præf. 8 ff. 15. V 17. 21 ff. [34]) XVIII 8. [35]) V. [36]) XX 4. [37]) VI. IX 2; sml. XXIX 2, 1. XXVII 4.

legemet bestemt til Arbejde, men Arbejdet maa gradvis læres, — det er da ikke sandsynligt, at aandelig Fuldkommenhed skulde opstaa af sig selv, uden Forberedelse[38]. Alle Menneskets Anlæg maa udvikles, og denne Udvikling udefra maa foregaa *teknisk*, efter en bestemt Methode[39]. — I denne Tanke hos Comenius: at intet kan bringes ind i Mennesket, men Undervisning og Opdragelse kun udvikle, hvad der allerede er tilstede i det som Anlæg[40] (hvori dette nærmere bestaar, og hvorledes det successivt udvikler sig, skal ndfr. nærmere undersøges), mødes Comenius ganske med Pestalozzi, ligesom i Fordringen om, at Mennesket skal dannes »til Menneske«[41]. Vi ser allerede her, hvorledes han i D. M. gaar ud over det snævrere dogmatiske; hans dybere gaaende Religiøsitet, hvormed han tænkte sig at omspænde hele Verden, maatte stille Fordringer til hvert Menneskes Udvikling, der gik ud over, »hvad det evangeliske Tros- og Kirkeliv umiddelbart krævede«[42], — og idet den først kunde finde sine Fordringer tilfredsstillede med det *alle* omfattende »menneskelige«, fritager den sig, som vi før sagde, fra Pligten til direkte Indvirkning paa det enkelte i disse Fordringer.

Medfødt er dels: Evnen til at erhverve Kundskab om Tingene; Tanken »bemægtiger sig ikke blot det nærliggende, men nærmer det i Rum og Tid fjernede til sig«, ja giver sig i sin Ubegrænsethed endog i Kast med det uudgrundelige[43]. Man behøver blot at lade Tingene — og, vel at mærke, *Tingene selv* — paavirke Sanserne (ogsaa Sansningen er os medfødt)[44], saa udfolder Erkendel-

---

[38]) VI 4. [39]) XX 1 f., sml. XXI 3. XI 11. — Sml. Hähner, anf. Skr. S. 44 ff. [40]) V 5. [41]) Se Hoffmeister, anf. Skr. S. 17 med Note, sml. S. 52 ff. — Sml. [Holtsch,] Beiträge zur Pädagogik. 1. H.: Ueber die historische Darstellung der pädagogischen Ideen mit besonderer Beziehung auf Rousseau und Comenius (Løwenberg 1875), S. 32 f.; sml. ogsaa Pappenheim, anf. Skr. S. 18. [42]) Hoffmeister, anf. Skr. S. 68. [43]) D. M. V 4. [44]) XX 5 ff. V 6.

sen sig af sig selv indefra[45]). Og til dette medfødte hører ogsaa en *Trang* til at erkende; det ligger i Sansernes og Tænkningens Natur at optage og arbejde med Stof[46]). — Fremdeles er ogsaa visse moralske Anlæg Mennesket medfødte, Tendensen mod det rigtig afvejede Forhold af Handlen og Liden, mod Dydernes indbyrdes Harmoni, Lidenskabernes rette Plads ved Siden af Erkendelsen[47]). Vi har ovfr.[48]) set, hvorledes Comenius fandt denne Tendens udtrykt i ethvert Menneskes Glæde ved Harmonien, og navnlig ved den legemlige og sjælelige Harmoni hos Mennesket selv; og vi kastede et Blik ind i den omfattende Harmoni-Theori[49]), der i D. M. kun viser sig direkte i disse enkelte Ytringer, men som det er af Vigtighed at kende som den Mands Grundanskuelse, hvis pædagogiske Fordringer vi ønsker at kende ikke blot hver for sig, men ogsaa i deres indre Sammenhæng. Har en saadan Grundanskuelse end ikke direkte foranlediget nogen af de pædagogiske Fordringer[50]) (der kunde da kun være Tale om ganske enkelte af dem), har den dog ved sin Tilstedeværelse nok skullet sikre, at ingen af dem stred mod Harmonien — altsaa bl. a. ikke mod hinanden indbyrdes. — Endelig ligger ogsaa Spirerne til Religion i Menneskets Natur[51]), og selv om denne Trang — Trangen til det højeste Gode, som er Gud[52]) — brydes med Synden, er dog det godes Sejr mulig[53]), ja, baade Visdom, Dyd og Religiøsitet ligger i Virkeligheden Menneskenaturen for nær til at kunne hæmmes i Udvikling ved en udefra kommende Slethed[54]).

— Vi har nu stiftet Bekendtskab med Grundlaget for den Tredeling, som strækker sig gennem D. M., udgaaende fra Comenius' Antagelse af tre »Grundkræfter«

---

45) V 5. 46) V 7. 47) V 13 ff. 48) S. 38. 49) Ovfr. S. 38 f. 50) Man tør derfor ikke, som Böhmel gør i sin overhovedet meget konstruktive Fremstilling (S. 19, sml. sstds. S. 13 f.), ligefrem gøre Harmonien til »Systemets Grundlag«. 51) D. M. V 18. 52) V 20. 53) Se ovfr. S. 95 ff. (særlig N. 33). 54) V 25.

i Sjælen[55]). Denne Tredeling er bleven Genstand for megen Omtale, idet man særlig har fæstet Opmærksomheden ved den deri liggende og dermed gennemførte skarpe Adskillelse af Moral og Religion[56]). Man maa dog ikke forstaa det, som om Tredelingen er skarpt fastholdt. Dels vil vi finde, at Comenius' Opfattelse af, *hvilke* de tre sjælelige Grundkræfter er, ikke er uden Vaklen, og i den deraf følgende Inddeling af Opdragelsens Omraader er Delingen undertiden bleven en Firdeling, ved at Sprogene er udløst fra den blot theoretiske Dannelse[57]), ligesom jo ogsaa Uddannelsen i »Kunsterne«, de praktiske Færdigheder, udgør en staaende Rubrik. Vi kan her tillige minde om, at Comenius' Fordring om Harmoni ogsaa har ført ham til at kræve en legemlig Opdragelse, omend denne ikke indtager en særlig afgrænset Plads i hans pædagogiske System. (Man kan dog ikke, som Böhmel, for at opretholde Tredelingen helt igennem, i det ene Øjeblik opstille Inddelingen: intellektuel, moralsk og religiøs Opdragelse[58]), og straks efter en ganske anden: religiøs-moralsk, theoretisk og fysisk[59]). Da endelig Skolen af Comenius deles i fire Trin, ser man, at der næppe bør lægges nogen dyb, mystisk Betydning ind i Tretallets Optræden i D. M. — næppe meget mere end i dette Tals hyppige Optræden i senere Tiders psykologiske og pædagogiske Inddelinger.

Imidlertid vil vi naturligvis fastholde denne Inddeling, hvor Comenius har anvendt den, og nyde godt af den derved vundne Overskuelighed. Saaledes kan Videnskaber, »Kunster« og Sprog (D. M. Kap. XX, XXI og

---

[55]) Se herom videre ndfr. § 5 (ved Omtalen af Anlæggets successive Udvikling). [56]) Se Hoffmeister, anf. Skr. S. 53, N. 1 (sml. ovfr. S. 95). — Hoffmeister (anf. Skr. S. 50) finder ogsaa Tredelingen i »Lignelserne om Fuglen, Træet og Arkitekten« (se ovfr. Kap. I, hvoraf det uholdbare i H.'s Henvisning fremgaar) og henviser til moderne Systemer. [57]) »Sprogmethoden« udgør Indholdet af D. M., Kap. XXII (Kap. XXI: »Færdighedernes Methode«; sml. ovfr. N. 8). [58]) Anf. Skr. S. 12. [59]) Anf. Skr. S. 15 f.

XXII) nok danne en relativ Helhed overfor »Sæderne« (Kap. XXIII) og »Fromheden« (Kap. XXIV). Det er her lærerigt at sammenligne med det mindre Skrift, Comenius forfattede omtrent samtidig med D. M.: »Informatorium der Mutter Schul« (optaget i Opera didactica[60]) under Titlen: Schola Infantiæ, i Registret opført som Schola materni gremii), udkommet paa Tysk 1633, hvori han mener at give en af de Specialbøger, som de mere almindelige methodiske Regler i D. M. maatte afføde for at muliggøre disse Reglers praktiske Udførelse i det enkelte[61]); i det foreliggende lille Skrift gaar han saaledes ind paa de seks første Leveaars Opdragelse[62]), og vi kan derfor ved Hjælp af det supplere vor Viden fra D. M. om, hvorledes Comenius nærmere har tænkt sig denne.

I »Informatorium«, som E. Pappenheim[63]) vil kalde »i sit Slags klassisk«, idet han mener, at «ingen tidligere med en saadan Alvor har kastet Blikket paa den første Barnealder og dens Opdragelse« (med al Anerkendelse af, hvad Platon og Aristoteles paa dette Punkt har ydet, finder Pappenheim det dog »dürftig« ved Siden af Comenius, — hvori man dog ikke kan give ham Ret), finder vi Tredelingen igen, men her fra først af med den Rækkefølge, som forekom Comenius at svare mest til Leddenes Vigtighed: Den, der skal gavne Gud og Mennesker, maa undervises i Gudsfrygt, Sæder og »gode frie Kunster«. Den tredje Gruppe, hvor »Kunsterne« i denne Forbindelse vil sige: den samlede intellektuelle Opdragelse, falder igen i tre Afdelinger: Erkendelse (D. M.'s »Videnskab«), Handlen (D. M.'s »Kunster« i snævrere

[60]) I 198—249. [61]) Se Efterskriften til D. M. (Opp. did. I 197. Hultgren, S. 241), og D. M. XXVIII 24. [62]) Den lat. Overs. har Undertitlen: De provida Juventutis primo sexennio Educatione. — Det er oversat i Richter's pädagog. Bibliothek. 11. Bd. (Comenius, Ausgew. Schriften, übers. von Beeger u. Leutbecher), S. 1—66; paa Dansk af Jean Pio (Moderskolen, 1874); Ordlyden af 1. tyske Udg. (1633) er gengivet i: Comenius, bearb. von Pappenheim. 2. Teil (Gresslers Klassiker der Pädagogik, 18. Bd.), S. 269—343. [63]) Anf. Skr. S. 43 f.

Forstand) og Tale[64]). Uden Forsøg paa systematisk at sammenarbejde det med det øvrige Stof begynder Comenius ogsaa her Enkeltbehandlingen med et Afsnit om, »hvorledes Ungdommen skal bevares og øves i sin Sundhed«[65]), kun meget mere indgaaende end i D. M.; de paaviste Forskelle mellem Informatorium og D. M. maa vel overvejende skyldes den førstes speciellere Formaal, som har gjort nogle Begrebsændringer praktiske — omend en større Begrebsfasthed end den, Comenius har været i Besiddelse af, vel netop her vilde have set Muligheden af og Værdien ved at overføre de forskellige Distinktioner uændrede fra det almindeligere Skrift til det speciellere. Ved Gennemgangen i det enkelte optages saa Rækkefølgen fra D. M., idet det først undersøges, hvorledes Børnene øves i »Forstanden« (Kap. VI), i »Handling og Arbejde« (VII) og i »Veltalenhed« (VIII), dernæst Indøvelsen i »Dyder og gode Sæder« (IX) og endelig Opdragelsen til Gudfrygtighed (X). —

Vi erfarede, at Mennesket har Spirerne til at naa Livets Maal i sig; det gælder da om, at disse Spirer udvikles til: en virkelig intellektuel Dannelse (litteratura[66]), en tiltalende Karakter og en inderlig Fromhed, og dette bliver *Opdragelsens Opgave*[67]). Disse tre speciellere Maal danner de nødvendige »Forberedelsesstadier« til Hovedmaalet, det evige Liv[68]) — og da vore medfødte Anlæg jo netop er Spirer til disse Maal[69]), volder Spørgsmaalet om Opdragelsens Mulighed ingen Vanskeligheder; det melder sig slet ikke[70]), da der ikke foreligger noget Problem.

---

[64]) Kap. IV 4. 8. [65]) Kap. V. [66]) Dette Ord, som egtl. betyder Uddannelse i Læsning og Skrivning (»Grammatik«), er brugt enstydigt med: sapientia, scientiæ, eruditio (svarer ikke helt til vort »*videnskabelig* Dannelse«). [67]) Lectoribus sal., 3. [68]) IV. [69]) Se ovfr. S. 98 f. [70]) Det er derfor en Indførelse af fremmede pædagogiske Synspunkter, naar W. Müller (S. 18 ff.) lader D. M. V stille og besvare Spørgsmaalet om Opdragelsens *Mulighed*. (Sml. ligeledes Rissmann, anf. Skr. S. 26 ff.).

Og idet Betingelserne for Livsmaalets Realisation er forlagt til det rent menneskelige, hvilket tydeligst viser sig i, at det direkte religiøse nu maa nøjes med een Rubrik ved Siden af andre, har vi faaet virkelig pædagogiske Maal for Opdragelsen. At disse Maal saa ogsaa kan ses i Forhold til eet højere Formaal, berøver dem ikke derfor den realistiske Karakter, men er karakteristisk for den religiøs-filosofiske Livsanskuelse, der paa den Maade forstaar at slaa Bro mellem Ideal og Virkelighed. Imidlertid er det Comenius om at gøre, at ogsaa de nævnte tre Maal virkelig ses som udledede af den hellige Skrift og kun underordnede og foreløbige (tjenende dette Liv)[71]; de bestemmes som: Menneskets Opgave at være, I. en med Fornuft udstyret Skabning, som kender, kan benævne og forstaar sig selv og overhovedet alt i Verden, II. Herre over sig selv og andre Skabninger, over ydre og indre Handlinger, og III. Skaberens »Afbillede og Glæde«[72], — udtrykt »i almindelig bekendte Ord« som Fordringer om: (intellektuel) Dannelse (d. e. »Kendskab til alle Ting, Kunster og Sprog«), Sædelighed og Fromhed[73]. Heri ligger samtlige menneskelige Fortrin, det eneste Grundlag for dette og det tilkommende Liv; alt andet (som Sundhed, Styrke, Skønhed, Rigdom) er kun »Biting (πάρεργα), Hindringer og Sminke«[74].

Naar vi omtalte Forlæggelsen af Synspunktet til det menneskelig-pædagogiske, hvorved den praktiske Opdragelses historisk vundne Former og Resultater i Forbindelse med theoretisk Overvejelse, ligeledes af rent pædagogisk Art, kunde blive bestemmende for det nye pædagogiske System, maa det dog paa den anden Side ikke forstaas, som om ikke det religiøs-pansophiske Udgangspunkt ogsaa gjorde sine Virkninger indenfor det pædagogiske. Som en saadan Virkning har vi netop mødt Fordringernes stærkt *universelle* og absolute Karakter, hvortil rent

---

[71]) IV 1. [72]) IV 2—5. [73]) IV 6. [74]) IV 7. 9. (Sml. ovfr. S. 1—6).

praktiske Erfaringer næppe kunde have ført; Rækkevidden heraf vil der blive Lejlighed til at undersøge i det enkelte, men hvorledes end dette ejendommelige Træk i øvrigt kan have virket paa de pædagogiske Enkeltfordringer, saa tør man paa Forhaand antage, at det i alt Fald maa have begunstiget Pædagogikens *systematiske* Karakter.

De medfødte Spirer udvikles til de tre speciellere Maal gennem: Belæring, Handlen og Bøn[75]) — og dette udgør altsaa *Opdragelsens Midler.* Idet Tredelingen er ført saa vidt, maa den blive bestemmende for hele Pædagogiken[76]), i alt Fald følge den helt igennem, maaske krydset af andre Inddelinger. Vi har allerede set[77]), at der indenfor »Belæringen« (den intellektuelle Opdragelse) udsondres som en særlig Side: Videnskabens *Anvendelse* (Kunsten)[78]), og som en Art Overgangsform: Sproget[79]); og Belæringen selv skal opfattes som underordnet Middel i Forhold til Sædelighed og Fromhed[80]), ja, Fromheden (som liggende Hovedmaalet: det evige, nærmest) staar som overordnet i Forhold til al den øvrige Opdragelse[81]). Men netop den moralske og den religiøse Opdragelse bebrejdes det Skolerne, at de i særlig Grad har forsømt[82]). Medens Behandlingen af den legemlige Opdragelse i Informatorium stod uden systematisk Forbindelse med det øvrige Stof, bringes den i D. M. nærmest ind under den intellektuelle Del (som jo, den nysanførte Bebrejdelse mod Skolerne til Trods, ogsaa hos Comenius i det hele er den mest udformede), — motiveret ved Hensynet til at raade Bod paa den Hin-

[75]) VI 1. [76]) Sml. foruden de anf. Steder: X 2. XII 2, II. XVI 24, II. 56, I. 62, II. XVIII 12 o. fl. Stt. [77]) S. 100. [78]) XXI. XXX 1 f.; sml. XVIII 12. [79]) Der bliver altsaa egentlig en *Fem*deling; sml. W. Müller, anf. Skr. S. (17 f.) 26. Müller's Kritik af denne Deling (S. 26 f.) lægger igen fremmede Synspunkter ind (hvis Almengyldighed skulde bevises). [80]) XXIII 1. XVII 9, III; sml. Hähner, S. 47. Laurie, S. 217 ff. [81]) Se særlig XXV (og ovfr. S. 94 ff.); sml. XXIV 13. [82]) XI 8.

dring for at »naa til Videnskabernes Tinder«, der hidrører fra Livets Korthed[83]).

For at undgaa, at vi »rives bort allerede under Forberedelserne til Livet«, maa der sørges for *Livets Forlængelse*[84]), d. v. s. ved Siden af, at Bevidstheden »gøres skikket til at varetage alt viselig« (og saaledes for sit Vedkommende »forlænge Livet«)[85]), maa Legemet beskyttes mod Sygdom og Død[86]). Som Sjælens Bolig og Redskab maa det sikres mod Sygdomme og ulykkelige Hændelser[87]), og dets Kraft bevares ved maadeholden og simpel Ernæring, jævnlig Transpiration (fremkaldt ved legemlig Bevægelse) og, med regelmæssige Mellemrum, Hvile[88]). Som et ikke blot legemligt Spørgsmaal bliver Hvilen andetsteds i D. M. Genstand for mere indgaaende pædagogiske Overvejelser[89]). Den udførlige, professionelle Behandling af disse fysiske Spørgsmaal henvises til Lægen; Didaktiken maa her lade det blive ved Antydninger (og Oplysning ved analoge Eksempler)[90]). Det eneste, der som sagt, som udgørende en vigtig Del af en rigtig Skoleordning, nøje maa betragtes af Pædagogerne, bliver den behørige Fordeling af Arbejder og Hvile (Fritid og Rekreation)[91]).

Disse faa Betragtninger udgør det væsentlige af, hvad Comenius har anset det for betimeligt at meddele i D. M. af sine Tanker om Legemets Pleje. Efter sin synkritiske Methode har han begrundet sine Forskrifter ved Henvisning til *Træet*[92]), hvis Kaar, selv om de her sammenlignes med rent legemlige Forhold, dog ikke kan bevise de anførte Fordringers Rigtighed, men højst kan

---

[83]) XIV 8. — W. Müllers Klage over den ret løse Forbindelse mellem den intell. Opdragelses Maal og Hovedmaalet (S. 29 f.; sml. Hähner, S. 47 f.) kan for en moderne Betragtning ikke kaldes uberettiget, — for C.'s pansoph.-harmoniske Anskuelse er Forbindelsen imidlertid sikker nok. [84]) XIV 8, I. 14, I. (Sml. ovfr. S. 46). [85]) XV 7, II. [86]) XV 7, I. [87]) XV 8. [88]) XV 9—13. [89]) Se ndfr. § 4. [90]) XV 9. [91]) XV 13. [92]) XV 9 ff.

hjælpe til en simpel og anskuelig Tilegnelse af disse; at de i hvert Fald ikke kan være Fordringernes *Kilde*, behøver, selv i Betragtning af Datidens mangelfulde hygiejniske Viden, næppe nærmere Paavisning. Man kan synes, at Comenius, naar han dog vilde udtale sig om den legemlige Opdragelse, har givet for lidt, — som Hoffmeister, der meget rigtig betegner Indholdet af Kap. XV som en *Diætetik*, der betoner det gamle Ord: mens sana in corpore sano[93]); derefter bebrejder han imidlertid Comenius, at denne kun antyder Gymnastiken (med »Körperbildung«) og »ikke engang nævner Seksualpædagogiken«[94]). Omvendt mener W. Müller[95]), vistnok i Overensstemmelse med Flertallet af moderne theoretiske Pædagoger[96]), at Betragtningen af den legemlige Pleje overhovedet ikke hører til i et pædagogisk System.

Hvorledes man end vil forholde sig overfor det sidste Spørgsmaal, maa det forekomme i høj Grad anerkendelsesværdigt, at Comenius paa dette Omraade dog har givet saa meget og saa godt, som Tilfældet er, især naar man betragter de hygiejniske Forhold, som de var baade i og udenfor Skolen paa hans Tid. Om hans Interesse herfor vidner det ogsaa, naar han forlanger, at den ethiske Opdragelse skal fremkalde Maadehold »i at spise og drikke, sove og vaage, i Arbejde og Rekreation . . .«[97]), og naar han tager Legemets Ernæringsforhold til Forbillede for den »aandelige Ernæring«[98]). Selv Hoffmeister mener, at man af den Omstændighed, at Diætetiken er stillet i Spidsen af Didak-

---

[93]) Anf. Skr. S. 58; Citatet (Juvenal. X 356, gentaget af Locke) er fra D. M. XV 8. [94]) Han tilføjer dog i en Note hertil, at en »Mindelse om den« findes IX 5—8. — At C. kun er naaet til Gymnastikens Tærskel, har H. unægtelig Ret i. [95]) Anf. Skr. S. 26 **. [96]) Müller henviser selv til Herbart, Ziller og Bain. Sml. ogsaa f. Eks. Friedr. Paulsen, Pädagogik (2.—3. Aufl. Stuttg. u. Berl. 1911), S. 407, hvor Diætetiken betegnes som Lægens Kunst (sml. Com. paa forr. S.), Gymnastiken som Gymnastiklærerens. [97]) XXIII 6. [98]) XVIII 43 f.

tiken, tør »slutte til den høje Betydning, han allerede dengang ønskede indrømmet den fysiske Pædagogik«[99]). Det er dog et Spørgsmaal, hvor meget man tør slutte af, at vedkommende Afsnit er kommet først i Fremstillingen[100]). Den hippokrateiske Aphorisme, der var valgt til Disposition, maatte jo, selv om dens Forhold til Stoffet er et rent ydre, og selv om den paa et enkelt Punkt fraviges, lægge en saadan Begyndelse lige for. Man kunde ogsaa tænke sig, at Comenius netop har villet have dette Afsnit til Side som dog ikke helt henhørende under Didaktiken, og i denne Retning tyder det, at den systematiske Behandling i Kapp. XX ff. foregaar i *opadstigende* Rækkefølge, sluttende med det, Comenius regner for det allervigtigste, den religiøse Opdragelse.

Naar man fremdeles betænker, at ogsaa Behandlingen af helt pædagogiske Spørgsmaal i D. M. holder sig overvejende til de mere almindelige Træk og lader Enkelthederne være forbeholdt de speciellere (i Udsigt stillede) Skrifter, bliver det aabenbart, at Comenius ogsaa for Legemsplejens Vedkommende ingenlunde i D. M. er fremkommen med alt, hvad han overhovedet havde at sige om den Ting, men har anset det for rigtigt her at tøjle sin Interesse efter den Begrænsning, som *Systemet*, den altomfattende Fremstilling af en Pædagogik overhovedet, syntes ham at maatte kræve. For at give et Indtryk af, hvor meget videre Comenius' Overvejelser bevægede sig i Detailler, og af hvilken Karakter de har været, vil vi kaste et Blik paa det herhen hørende Afsnit af »Informatorium der Mutter Schul«, der jo endda kun giver hans Tanker vedrørende Livets første 6 Aar[101]).

---

[99]) Anf. St. [100]) Derfor maa Hoffmeister's tilsvarende Betragtning om »Videnskaben« (anf. Skr. S. 62) ligeledes korrigeres. [101]) Sml. Skriftets Undertitel. Vedkommende Afsnit er 5. Kapitel med Overskrift: Wie die Jugendt in ihrer gesundheit sol erhalten vnndt gevbet werden. (Ogsaa her begynder C. med det Juvenalske Vers).

Det begynder allerede med Forskrifter til Moderen under hendes Svangerskab; hun skal foruden ivrig at bede til Gud for Fostrets Vel (en brugelig Bøn meddeles)[102]) iagttage Maadehold »vnndt gutte diaetam in acht nehmen«, passe paa ikke at falde og støde sig, ikke at komme i Affekt, og ogsaa agte paa sin ydre Optræden: ikke være søvnig og lad, men »frisch, wacker vnd behende vmb alle mögliche arbeyt«. Det øvrige, som det kan være nødvendigt for Mødrene at mærke sig, henvises til Lægen og Jordemoderen[103]).

Naar Barnet er født, skal Forældrene, foruden at sørge for en varm og blød Vugge, ogsaa skaffe en passende Næring. Her tager Comenius Anledning til at udtale sig med meget stærke Ord mod den Skik, særlig hos Adelen, at lade Børnene opamme af Fremmede[104]); han finder det saa meget nødvendigere at tage skarpt til Orde, »je mehr dieser vnrath eingerissen ist vnd sich vermehret hat«, — i Særdeleshed paa dette Sted, »hvor det er Hensigten at formane til at være betænkt paa Fornyelse ud fra Grundlaget for al god Orden«. Og paa ægte comeniansk Vis udvikles nu, med Paralleler fra Dyrenes Liv og klassiske Eksempler, *under fire Rubriker,* at den omtalte Uskik »1) strider mod Gud og Naturen, 2) er skadelig for Børnene, 3) ogsaa tilføjer Mødrene selv Skade, og 4) strider imod den rette Ærbarhed og Tugt«.

Efter denne Polemik, der udtrykker en sund og til en vis Grad indsigtsfuld Tankegang isprængt med en Del Overtro, der dels har været Tidens, dels særegen for Comenius (hans Liv viser ogsaa ellers Sidestykker dertil[105]), omtales, hvorledes Børnene ved Siden af Mælken

---

[102]) 5. Kap., I. [103]) II. [104]) III. Man kommer her til at tænke paa Rousseau's Indsigelser! [105]) Hvor meget af hans pansophisk-mystiske Tro paa Harmonien og paa, hvad »Naturen« lærer, man vil regne herhen, ser vi bort fra; derimod kan hans Forhold til en Del mystiske »Aabenbaringer« paa hans Tid ikke fritages for Prædikatet Overtro (se Indl.).

gradvis, men med Forsigtighed kan vænnes til anden Føde, og der advares stærkt mod at vænne dem til Lægemidler, hvor disse ikke er nødvendige, ligesom til krydrede Spiser og Drikke; naar Børnene vokser fra Mælken, skal man holde dem til Brød, Smør, Grød og Grønt, Vand og Øl, og i øvrigt kun lade dem sove godt, lege tidt og faa dygtig med Motion[106]) — og »befehle durch ein eyferiges gebett ihr leben vndt gesundheit dem lieben Gott«. Der ivres mod at give Barnet og den ganske Unge Vin og mod »den afsindige gængse Skik, at Unge og Gamle uden Forskel brænder og svider sig selv med Brændevinens skadelige, hidsende Drik«[107]).

Naar man tager Barnet op, lægger det, bærer, svøber og vugger det, skal man passe ikke at tilføje dets Lemmer Fortræd, da Knoglerne endnu er bløde og svage. Naar Børnene begynder at sidde, staa eller løbe, skal man sikre dem mod at falde ved Hjælp af en Stol, Gangkurv osv., klæde dem godt paa mod Kulden — kort sagt: paase, at »alt gaar for sig til rette Tid og efter et bestemt Maal«. Det er ogsaa heldigt, at de vænnes til *faste Livsvaner*, m. H. t. naar de skal lægge sig, staa op, spise, lege; »thi dette hjælper overmaade godt til deres Sundhed og danner et Grundlag for den senere følgende gode Orden«. (Under Henvisning til, at nogle maaske skulde finde Tanken om paa den Maade at lede til Disciplinerthed latterlig, paaberaaber Comenius sig med eet Ord den praktiske Erfaring: Die exempel gebens ja)[108]). Saa snart Barnet kan støtte paa Benene, kan man rolig tillade det til enhver Tid at løbe eller ellers tage sig et eller andet for; jo aktivere det er, des bedre sover det bagefter, des bedre fordøjer det, og des bedre vokser det, — kun at det løber og øver sig paa sikre Steder og under Vejledning og stadig Opsigt[109]).

---

[106]) Om det hertil svarende i D. M. se (foruden S. 105 f.) ndfr. S. 122. [107]) III. [108]) IV. [109]) V.

Endelig paahviler det ogsaa Forældrene at sørge for, at Barnet ikke mangler Glæde og Opmuntring; dette naas i det første Aar ved, at man vugger det, synger for det, bærer det omkring, klapper i Hænderne osv., i det 2.—4. Aar ved, at man kæler for det, leger med det, hører paa Musik eller ser paa noget smukt i Selskab med det osv., kort sagt: ikke forholder det, hvad der volder det Glæde — dog alt med Maadehold og med Udelukkelse af, hvad der strider mod Gudfrygtighed og gode Sæder. Saa vil en saadan Fremgangsmaade hjælpe »zur gesundtheit des leibes vnndt gemüttes«[110]).

Af den hermed antydede *aandelige* Hygiejne vil vi i D. M. finde flere Enkeltheder, nærmest foranledigede ved disses Betydning som tilvejebringende gunstige Betingelser for Tilegnelsen af det i Undervisningen meddelte, altsaa som disciplinære Midler. Naar derimod de legemlige Forhold ikke er yderligere behandlede dér, viser det Indblik, vi nu har givet i Comenius' videregaaende Overvejelser paa dette Punkt, at det maa skyldes systematiske Grunde; i en Fremstilling af *alt* vedrørende Opdragelsen mentes der ikke at kunne tilkomme Sundhedsplejen (som, dens Adkomst til en Plads i Pædagogiken ufortalt, i hvert Fald kun indirekte kommer i Forbindelse med en *Didaktik*[111]) mere. Det er fremdeles klart, at de Kendsgerninger fra Diætetiken, Comenius fremdrager, ligesom hans Fremhævelse af Motionens Betydning osv. ingenlunde skyldes synkritiske Sammenligninger, men praktisk Erfaring og selvstændigt Ræsonnement; og efter at han hurtig har forladt en synkritisk Fremstillingsmaade, ser vi tydelig, hvor fast Fremstillingen og Tankerne i øvrigt hænger sammen, og hvor nær de (naar man ser bort fra den mere ufuldkomne Viden) kommer den Maade, hvorpaa en tilsvarende Fremstilling maatte forme sig i vore Dage[112]). Ja, selv de enkelte Tanker

[110]) VI. [111]) Sml. ovfr. S. 104 f. [112]) Man kan t. Eks. sammenligne med Fr. Paulsens Fremstilling (anf. Skr. S. 407 ff.), der under

vilde man vel nu for største Delen næppe rokke ved; af en særlig Rækkevidde maa Tanken om de tidlig etablerede, faste Vaners Betydning for et senere Livs »gode Orden« siges at være. Denne Tankes edukatoriske Betydning[113]) synes Comenius dog næppe helt at have været klar over, da den ellers sikkert vilde have faaet en videre gaaende Anvendelse i D. M.'s System (den Plads, der dér tillægges Øvelsen, vil ndfr. blive Genstand for Omtale). Men de Erfaringer, vi har gjort m. H. t. Comenius' Behandling af hele dette Omraade, vil formentlig kunne være af Betydning, naar vi nu gaar over til hans Udviklinger vedrørende Opdragelsens egentlige Midler, idet de har givet os flere Forudsætninger for at skære igennem de synkritiske Omsvøb ind til de ægte pædagogiske Iagttagelser og Fordringer.

---

§ 3. Disciplenes Alder og Anlæg. Spørgsmaalet om formel Opdragelse.

Er der saaledes ingen Tvivl om, at Comenius har beskæftiget sin Tanke med Spørgsmaal vedrørende Legemets Pleje, kan det være mere tvivlsomt, hvorvidt han har haft Øje for Muligheden af en Pleje og Udvikling af Bevidstheden som saadan, — hvorvidt vi altsaa træffer hos ham noget til senere Tiders Begreb om »formel Opdragelse«[1]) svarende. Iflg. Comenius er Anlægget, som

---

»Diætetiken« sondrer mellem 3 lignende »Hovedomraader«; derefter behandles Gymnastik og Lege (alt for *hele* Ungdomstiden). — Ogsaa til den senere som selvstændig Disciplin udformede Lære om *Skolens* Indflydelse paa de legemlige Anlæg (Skolehygiejnen) finder vi Tilløb hos Com.; se foruden det fremdragne ndfr. § 7. [113]) Sml. Høffding, Psykologi [6], S. 71. 400 f.; Wilkens, Psykologi og Logik i Grundtræk, S. 96; Ziller, Einleitung in die allgem. Pädagogik (2. Aufl. Langensalza 1901), S. 67 ff., særlig S. 71; Elsenhans, Charakterbildung (Leipz. 1908), S. 87 f.

[1]) Se saaledes Kroman, Om Maal og Midler for den høiere Skoleundervisning (Kbh. 1886), S. 44 f.; sml. Alex. Meiklejohn, Is mental training a myth? (Educ. Rev. 1909, Febr.).

vi saa[2]), en i tre Retninger gaaende Trang eller Tendens, som Opdragelsen skal imødekomme ved at meddele Stof for derigennem at realisere det, Trangen gaar ud paa; med Trangen var forbundet Evnen til at gribe dette Stof og bearbejde det. Nu udtaler Comenius sig vel med Styrke imod Bestræbelser for at bebyrde Disciplen med Stof, som denne ikke er anlagt for; de universelle Begavelser findes, men er faa, i Almindelighed har Individet særlige Omraader, hvor det er særlig godt eller særlig daarlig udrustet, hvad Lærenemhed angaar, og »at ville drive nogen derhen, hvor hans Natur ikke drager ham, det er at ville kæmpe med Naturen og kan paa Forhaand opgives som haabløst« (res vani conatus)[3]). Paa den anden Side fremhæver han ved Gennemgangen af de forskellige individuelle Typer[4]), at Opdragelsen, hvad Methode angaar, kan udligne Forskellighederne (hvor disse ikke bliver saa betydelige, at det fører ind i det abnorme[5]) ved at rette sig efter *Gennemsnittet,* idet de individuelle Særegenheder opfattes som respektive Over- og Undermaal, der derved kan »tempereres«[6]); alle kan opdrages efter en og samme Methode[7]). Der er dog her ikke tilsigtet nogen egentlig korrigerende Indvirkning paa Anlæggets Overdrivelser, snarere maa en Behandling af alle efter den Maalestok, Gennemsnittet giver, siges at søge helt udenom Vanskeligheden. Men selv de individuelle Hensyn, Comenius kræver i Opdragelsen, hvad det stoflige angaar, synes mindre fremkaldte af en egentlig Forstaaelse og Respekteren af det individuelle end af en erfaringsmæssig Erkendelse af, at saadanne Hensyn i en vis Udstrækning *maa* tages, naar Dannelsesstoffet virkelig skal tilegnes; og dette Dannelsesstof er det, hvortil Hovedinteressen er knyttet.

Men hvor det er Stoffets direkte Tilegnelse og de bedste Betingelser for denne, der hovedsagelig beskæf-

[2]) S. 98 f. [3]) D. M. XIX 54. [4]) D. M. XII 15 ff., særlig 18—24. [5]) XII 16. 2, I. IX 4. [6]) XII 27 ff., særlig 29. [7]) XII 26.

tiger den pædagogiske Tanke, naas der vanskelig til Begrebet om den formelle Opdragelse; først naar Betingelserne selv, som Betingelser for den intellektuelle Tilegnelse og for en moralsk og from Levevis, bliver Genstand for en selvstændig Interesse, naar det nærmest liggende Maal for en pædagogisk Indvirkning bliver Tilvejebringelse eller Forbedring af en saadan Betingelse, vil vedkommende Indvirkning være af »formel« Natur[8]).

Omend Comenius efter hele sin Tankegang gennemgaaende har Opdragelsens materielle Side for Øje, finder vi dog hos ham Ytringer, der viser, at det formelle Synspunkt ingenlunde har været ham ganske fremmed. Naar Latinskolen bl. a. skal uddanne de Unge til Arithmetikere og Geometre, er det dels paa Grund af selve disse Kundskabers praktiske Betydning og har altsaa et helt materielt Formaal; men det siges tillige at være, fordi de »i fremtrædende Grad ansporer og skærper Aanden overfor andre Ting«[9]) — altsaa foreløbig blot med denne Aandsskærpelse som Maalet, der saa senere kan blive Midlet i Forhold til de speciellere »andre Ting«. Vi saa ogsaa[10]), at Bevidstheden til Bedste for »Livets Forlængelse« i al Almindelighed skulde udvikles til at kunne »varetage alt viselig«, og den friske Opmærksomhed, som er nødvendig for Stoffets Tilegnelse, »vil gøre den Unge aarvaagen overfor alle Livets Opgaver«[11]). Ved at øve de forskellige Grunddyder ved enhver given Foranledning vil Disciplene faa selve disse Dyder indplantede[12]), og Læreren maa »give Agt paa alle Veje til Erkendelsens Oplukkelse og anvende dem overensstemmende dermed«[13]).

---

[8]) Altsaa i Retning af, hvad man ogsaa har kaldt »almindelig« Opdragelse, — som jo heller ikke den nyere Tid skarpt skiller fra den »specielle« Opdragelse; se De Gormo, Relation of industrial to general education, i: The School Review 1909. Sml. Snedden, The combination of liberal and vocational education, i Educational Review 1909, March. [9]) XXX 1, IV f. [10]) Ovfr. S. 105. [11]) XVIII 46, I. [12]) XXIII, særlig 14. [13]) XVI 37, II. Se ogsaa XVIII 22.

Det er altsaa ikke ganske rigtigt, naar Seyffarth siger, at Comenius ikke ogsaa (ved Siden af Opmærksomheden for, hvad det er nødvendigt at lære) tager Hensyn til »Sjælens Kræfter i og for sig«[14]). Allerede hans Respekteren af det individuelle er jo Udtryk for et saadant Hensyn; men i de Enkeltfordringer, vi ovfr. har citeret, var det dog netop selve Bevidsthedens Formning, baade som en Helhed og for de enkelte Siders Vedkommende, der stod som Fordringernes umiddelbare Maal — vel ogsaa som Forudsætningen for senere materielle Opgaver, men denne Bestemmelse har enhver formel Opdragelsesindvirkning[15]); det er jo det indirekte, Omvejen, ad hvilken vedkommende (materielle) Opdragelsesmaal naas, der giver det formelle. Fag som Arithmetik og Geometri ser vi altsaa, at Comenius betragter ikke som blotte Indholdsfag (for at bruge en nyere Terminologi), men tillige som Modenhedsfag.

Der er Udtryk i D. M., der kunde lede til den Opfattelse, at Comenius betragter Sprogene paa samme Maade. Der indrømmes dem nemlig en Særstilling indenfor den intellektuelle Opdragelse, ikke som en *Del* af Dannelsen, men som et *Middel* til at opnaa (og meddele andre) denne[16]); derfor skal der heller ikke læres alle eller mange Sprog, men blot de nødvendige[17]). Det kunde ud fra disse Ord se ud, som om Comenius i Sproget ser et i og for sig udviklende Dannelsesstof, hvis Virkninger skulde gøre Individet særlig skikket til at tilegne sig Dannelsens virkelige »Dele«. Dette bliver imidlertid usandsynligt ved den Vægt, Comenius i det hele lægger paa Dannelsens Stof — og han kan ikke have overset den direkte praktiske Betydning af Sprogene, som han giver

---

[14]) Anf. Skr. S. 74 f. S. ser dette i Sammenhæng med Navnet: Didactica (se ovfr. S. 92 f.) og med Adskillelsen mellem Dyd og Fromhed (se ovfr. S. 95). [15]) Se Kromans Definition paa den »formende« Virksomhed (anf. St.): at »udvikle Barnets Evne til at ordne og beherske« Bevidsthedsindholdet. [16]) XXII 1. [17]) Sidst anf. St.

saa fremtrædende en Plads i sin Didaktik; og at det netop er Sprogets Værdi som praktisk Middel, han ved det omtalte Sted tænker paa[18]), viser Fortsættelsen, hvor han forklarer, hvilke Sprog han betragter som »nyttige«[19]), og derved hele Tiden har direkte praktiske (materielle) Formaal for Øje. Hvis det var Sprogets alment dannende Egenskaber, der tænktes paa, maatte disse Betragtninger have set helt anderledes ud.

Ved sin Udtryksmaade har han altsaa blot villet sætte Sprogenes Dannelses*stof* i Forhold til alt andet Stof, det ene Stof som Middel til de andre, og han har villet sige, at Sprogene ligesom omspænder det øvrige Kundskabsstof som dettes Udtryks- og Meddelelsesmiddel (derfor vil han ikke kalde det en enkelt »Del« deraf); men det materielle Synspunkt er her intet Øjeblik forladt. Det er derfor vanskeligt at forstaa, hvorledes Seyffarth (i Strid med sin almindeligere Bemærkning) kan sige, at Studiet af de latinske Forfattere iflg. Comenius er til »hovedsagelig for det formelle og ikke for det materielle Formaals Skyld«[20]); naar Comenius lader sin forbeholdne Stilling overfor de antike Forfattere saa stærkt bestemme af sine religiøse Forudsætninger, skyldes dette netop hans Frygt for deres reale Karakter og Virkning[21]). Det er da ogsaa med udtrykkelig Angivelse af dette Sted, at O. Anderssen udtaler: »For øvrigt tillagde han ligesaa lidt Latinen som Sprogstudier overhovedet noget særlig dannende Værd«[22]), ligesom Pappenheim undrer sig over, at Comenius netop ikke havde Øje for Sprogets »gymnastiske« Side og paapeger den *i*

---

[18]) Sml. Pappenheim, anf. Skr. S. 12. [19]) Modersmaalet »for det nationale Livs Skyld«, Nabosprogene »paa Grund af Samkvemmet med Naboerne«, Latin for de Lærde osv. (se videre ndfr.). [20]) Anf. Skr. S. 89. [21]) Se XXV, særlig 9 f. 17 ff. (C. vil netop ikke lade de formelle Fortrin derved veje det farlige op, se 21 f.). [22]) Anf. Foredrag, S. 24.

det praktiske liggende, for os fejlagtige Undervurdering af Ordet selv[23]).

Man maa altsaa i nogen Grad give Hoffmeister Ret, naar han ser en Hovedforskel mellem Comenius og Pestalozzi i, at den første »søger Undervisningens hovedsageligste Nytte i *Genstanden selv* . . . medens Pestalozzi omvendt indtrængende fordrer Uddannelsen af *Kræfterne og Evnerne*«[24]), og ligeledes Hähner, naar han stærkt og gentagende fremhæver det kvantitative, »materiales« Overvægt hos Comenius[25]). Men samtlige Forskere synes at have overset de ovfr. citerede Ytringer i D. M., hvor der aldeles utvivlsomt er Tanker tilstede, der, sammenarbejdede med Bevidsthed om deres egentlige Væsen og Rækkevidde, maatte have ført til en Rubrik for den »formelle Opdragelse«. En saadan kan ganske vist ikke tilvejebringes paa dette Grundlag, men det er vigtigt at forstaa, at Comenius ogsaa paa dette Punkt har i alt Fald noget til en senere Pædagogik svarende. Man kan ogsaa her minde om hans Udviklinger angaaende Skoletugten, som man næppe kan frakende et betydeligt formelt Element; og den ovfr. omtalte Hensyntagen til det individuelle, der, som vi nu skal se, ledsages af Hensynet til Anlæggets forskellige Udviklingstrin, ja overhovedet hans Respekt for »Naturen« (hvorved jo for en Del maa forstaas den subjektive, Menneskets Natur) viser, at selv om han ikke derved har fremsat en Fordring om formel Opdragelse, har han dog været i højeste Grad agtpaagivende overfor Bevidsthedens Kendsgerninger og (som formentlig det følgende med tilstrækkelig Tydelighed vil vise) sørget for, at de pædagogiske Fordringer i alt Fald, selv om de ikke direkte sigtede paa at udvikle

---

23) Anf. Skr. S. 12. 24) Anf. Skr. S. 15. (S. 16 henviser H. angaaende denne »Stillen Objektet i Forgrunden« til: Titlen paa C.'s »store Menneskedannelsestheori« — »Opera Didactica Magna«, som H. ved en Sammenblanding kalder det; se herom ovfr. S. 92 f.).
25) Anf. Skr. passim.

det medfødte, dog *ikke kom i Strid med dette,* men tværtimod lod sig lede af dets Krav. Det er altsaa uberettiget, naar Hähner gør Comenius' »materiale« Opdragelsesinteresse saa fremtrædende, at et virkelig psykologisk Blik dermed næsten skulde synes udelukket[26]).

— Hvilke pædagogiske Detailfordringer der følger af Kravet om, at Opdragelsen skal rette sig efter Anlægget paa dettes forskellige Udviklingstrin, skal vi ndfr. se, og den Maade, hvorpaa Comenius tænker sig Anlægget gradvis udviklet, vil blive betragtet i Sammenhæng dermed. Alt Lærestof skal inddeles overensstemmende med Disciplenes Alderstrin og intet meddeles uden det, som Fatteevnen kan modtage[27]). Det siges saaledes i Almindelighed, at Børn skal danne »saavel deres Forstand som deres Tale« fortrinsvis paa barnligt Stof[28]), og et Opdragelsesmiddel som det at rejse til Udlandet bør opsættes, til Alderen har hidført den dertil fornødne praktiske Erfaring og Kløgt[29]). De Regler og Forskrifter, der i den moralske Opdragelse føjes til Forældres og Læreres Eksempler (og Eksemplerne er det vigtigste![30]), skal ligeledes rette sig efter Alders- og Udviklingstrin[31]), og naar den religiøse Opdragelse (af religiøse Grunde) maa begynde allerede i den tidligste Barndom[32]), maa den paa dette Trin indskrænkes til en rent mekanisk, ikke forstaaet Indøvelse i ydre religiøse Ceremonier; Barnet skal blot vide, at vedkommende Bevægelser *skal gøres* — dette vil lette den senere følgende Forstaaelse[33]).

Hähner har Ret i, at vi i disse Fordringer finder de Henvisninger til »Naturen«, der saa ofte i D. M. har vist sig som udvendige og ganske undværlige, virkelig paa deres Plads[34]); og dette Blik paa den reale menneskelige »Natur« præger ogsaa de Enkeltfordringer, vi senere vil

---

[26]) Se saaledes anf. Skr. S. 62 f.; en formel Opdragelse hos Comenius kan H. i hvert Fald ikke tænke sig. [27]) D. M. XVI 10, III; sml. XIII. XVII 35, III. 18. [28]) XXII 7. [29]) XXXI 14. [30]) XXIII 14 f. [31]) XXIII 16. [32]) XXIV 10. [33]) XXIV 11. [34]) Anf. Skr. S. 70.

se staaende i Forbindelse med disse almindeligere Krav. Kun har Hähners føromtalte Overvurderen af det objektive hos Comenius noget hindret ham i at se, hvor vidt netop Hensynet til *Menneske*naturen strækker sig hos denne. Og det er overfladisk set, naar han mener[35]), at Comenius' Inddeling af Kundskabsstoffet i en fortløbende Trinrække skulde være af en blot ydre, objektiv Natur; selve Stofvalget har maaske været bestemt overvejende af objektive Hensyn (hvad der krævedes til »Dannelse«), men ved dette Stofs *Inddeling* har Comenius jo netop været ledet af Tanken om Disciplens gradvis udviklede Fatteevne, *ikke* af Stoffets systematiske Gruppering i og for sig. Hvor Talen er om den aandelige Udvikling i store Træk som fælles for alle Individer, maa jo de pædagogiske Fordringer, der tager Hensyn hertil, faa en objektiv, ikke individualiseret Karakter; Hensynet maa vise sig i Stofordning og Timeplan foruden i Undervisningsmaaden. Vil man gaa videre i »tilstrækkelig Hensyntagen til Disciplenes Fatteevne«, kommer man, hvad Hähner ikke har set[36]), til det individuelle, og her bliver unægtelig Fordringerne saa nuancerede og forgrenede, at de ikke kan udtømmes i Regler for Stoffets Ordning og Behandling — men man kan godt her gaa endnu videre og sige, at der overhovedet ikke lader sig formulere Regler m. H. t. det individuelle. Der kan i Grunden her kun siges i Almindelighed, hvad Comenius ogsaa har sagt: at det individuelle i Anlægget skal respekteres; dermed har Pædagogen saa vist sit Blik for denne Side, som han i øvrigt nærmest indirekte maa gøre gældende (ved at formulere sine konkrete Regler saaledes, at de stedse tillader en saadan Respekteren), og det øvrige i denne Retning tilfalder den praktiske Lærers og Opdragers Konduite, Opdragelses*kunsten*[37]).

---

[35]) Sidst anf. St. [36]) Sml. Hähner, anf. Skr. S. 70. [37]) Se videre ndfr. S. 254 ff.

Comenius fordrer altsaa i Almindelighed, at Læreren ikke maa søge at tvinge Disciplen frem paa Omraader, hvor denne ikke medbringer naturlig Begavelse, ja maaske endog har Uvilje[38]; paa det moralske og religiøse Omraade bliver Forholdet i saa Henseende et noget andet (om denne Forskel ndfr.). I Undervisningens Methoder mener Comenius derimod ikke, at det er nødvendigt eller rigtigt at individualisere, de skal være ens for alle[39]. Hvad denne Fordring betyder set paa Baggrund af den tidligere Opdragelsesmaades »Methodeløshed«[40], og hvorledes den har muliggjort en systematisk Fasthed i Comenius' Pædagogik, vil vi se i det enkelte; at den ikke helt fritager Comenius' Pædagogik for Beskyldningen for »tildels endnu at staa i Mekanismen«[41], synes imidlertid allerede efter dette unægteligt.

Overhovedet er Læreren Naturens Tjener[42], ikke dens Herre, og det hjælper ikke at ville kæmpe med den[43], — tværtimod bliver Maalestokken m. H. t. Stoffet: hvad Alder og Anlæg ikke blot tilsteder, men ligefrem *attraar*[44]; og vi saa jo[45], at *Trangen* (til Videnskab, Sædelighed og Fromhed) netop udgjorde en Side af Anlægget. Derfor vil en herpaa bygget Opdragelse let naa sine Maal, idet Disciplen »ikke blot let lader sig lede i sin Naturs Retning, men endog af sig selv haster i denne Retning«[46]. Vi staar her overfor den Tanke om »det naturliges Spontaneitet«, der, som Hähner siger, »ret egentlig er Comenius' pædagogiske Valgsprog«: saaledes har han anbragt som Motto i sine Opera didactica Verset: Omnia sponte fluant, absit violentia

---

[38]) XIX 54. [39]) Se særlig XII 18 ff. 26 ff. [40]) Comenius anvender selv dette Udtryk (ἀμεθοδεία) D. M. XXXII 2. Sml. en Skildring i H. Trier, Pædagog. Tids- og Stridsspørgsmaal. 2. Bd. (Af Opdragelsens Historie. Kbh. 1893), S. 30 f. [41]) Se Seyffarth, anf. Skr. S. 74 f. (Iflg. S. var det først Pestalozzi, der befriede Pædagogiken fra »Mekanismen«). [42]) Sml. Hähner, anf. Skr. S. 40 ff. 63. [43]) XIX 54. [44]) XVII 38, I. [45]) Ovfr. S. 99. [46]) XII 10.

rebus[47]). Dette, at alting gaar af sig selv, bliver altsaa »Prøvestenen for den naturlige Opdragelse«[48]), og for at realisere denne maa Opdrageren ved Valget af Stof (og ved Midlerne for Meddelelsen af det) sikre sig, at han er i Overensstemmelse med »Naturens« Krav[49]) — og han maa altsaa *kende disse Krav*[50]). Her er det Punkt i Comenius' pædagogiske System, hvor hele den synkritiske Fremstillingsform finder sin Tilknytning, idet Begrebet »Natur« ikke fastholdes i sin snævrere (subjektive) Betydning, men udvides til at omfatte *hele* Tilværelsen, dog i første Række dens med Mennesket mest beslægtede Fænomener; om denne Begrebsudvidelse (som om Anvendelsen af Begrebet »Natur« overhovedet) og om den pansophiske Livsanskuelse, som maatte gøre den naturlig og berettiget for Comenius, er talt ovfr.[51]) i Forbindelse med Behandlingen af den synkritiske Fremstilling.

Naar Comenius tillige forlanger, at Opdrageren »paa enhver Maade skal opflamme Børnenes Videbegærlighed og Lærelyst«[52]), maa det dog være i Erkendelsen af, at selv den naturligste Undervisningsmethode ikke formaar *alene* helt at bekæmpe et i Opdragelsen liggende Ulystmoment; eller maaske har han (men dette fremgaar ganske vist ikke af hans Ord) følt, at den helt »naturlige« Undervisningsmaade var et Ideal, som kun delvis lod sig realisere. I hvert Fald har han altsaa anset det for nødvendigt at hjælpe paa Barnets medfødte »Trang til Belæring«, ved Midler der har denne Trangs Udvikling selvstændig for Øje; de nærmere Regler for det Supplement til den *formelle* Opdragelse, vi saaledes faar, vil følge ndfr. i § 7.

Naar vi nu gaar over til at betragte de pædagogiske Enkeltfordringer, vil de altsaa vise os, hvilken

---

[47]) Anf. Skr. S. 74. [48]) Hähner, sidst anf. St. [49]) XIV. XVII 19. 34. XXVII 7. [50]) Sml. Overskr. til D. M. (Hultgr. S. 11). [51]) S. 35 ff. [52]) XVII 13, I; sml. ogsaa XIX 50.

Fremgangsmaade Comenius fandt stemmende med »Naturen«, i første Række med Menneskets egen Natur. Det bliver nu Resultaterne og disses indre (rent pædagogiske) Sammenhæng, der vil interessere os, medens enhver Begrundelse fra Fugle, Træer osv. fra nu af betragtes som fjernet af Fremstillingen. Hvor i det følgende det direkte pædagogiske System maa afbrydes ved Begrundelse gennem andet, vil dette andet være Menneskets egen (subjektive) »Natur«, dets psykologiske Forudsætninger, saaledes som disse har set ud for Comenius' Betragtning; som Regel vil dog Begrundelsen kun give sig indirekte til Kende, og saaledes som dens Hovedkilde er den praktiske *Erfaring,* saaledes maa ogsaa Godtgørelsen af Fordringernes pædagogiske Sandhed finde Sted gennem Erfaring (og godt halvtredje Hundrede Aar præsterer jo en god Del Erfaring til en saadan Vurdering), — foreløbig, theoretisk, bliver det i første Række Fordringernes *indre Sammenhæng,* det at der er »System« i dem, som skal afgive Kriteriet for deres »Sandhed« og varsle godt for det Erfaringsbevis, som det var Eftertiden forbeholdt at levere.

---

§ 4. Inddeling af Tid, Stof og Læremaade.

Grundlaget i Skolereformen maa være en nøjagtig *Orden* i alting[1]), en teknisk Inddeling af Tid, Stof og Læremaade[2]), — og Inddelingen maa strengt overholdes, »intet forbigaas og intet byttes om«[3]). *Tiden* skal nøje inddeles saaledes, at hvert Aar, hver Maaned, Uge, Dag og Time faar sin særlige Opgave[4]). Opdragelsestiden (reg-

---

[1]) D. M. XIII. (De Ord, hvormed ovenstaaende Afsnit begynder, gengiver ordret det anf. Kapitels Overskrift). [2]) XIII 15; sml. XV 13 (»teknisk« gengiver: artificiosus — Beeger's »kunstgemäss«; sidst anf. St. staar: legitima dispositio). [3]) XVI 50, III. [4]) XVI 50, II. D. M.'s Overskr. (Hultgr. S. 11). XIX 39, II.

net til 24 Aar) deles i 4 seksaarige Afsnit: Barndom, Drengeaar, Ynglingealder og begyndende Manddomstid, hvert med sin Skole[5]), svarende til Anlæggets Udviklingstrin[6]); trinvis Fremadskriden er nemlig nødvendig for at undgaa Forvirring og Stykværk[7]). Disse Afsnit (herved bliver dog væsentlig kun Tale om de to mellemste) deles igen hvert i 6 eetaarige Klasser[8]), og Antallet af offentlige Undervisningstimer skal være det mindst mulige: 4 daglig[9]), hvoraf de to lægges om Morgenen og (som den »for Studierne bedst egnede« Tid[10]) mere helliges den theoretiske, de to Eftermiddagstimer mere den praktiske Uddannelse[11]). Til »alvorlige Arbejder« helliges endnu andre 4 Timer, optagne af Disciplens eget (»private«) Arbejde med Skoletimernes Stof[12]); hos de Fattigere kan Arbejdstiden udenfor Skoletimerne nyttig anvendes til Tjeneste i Huset[13]), men ellers tilfalder af Døgnets øvrige Timer 8 Søvnen og de andre 8 »ydre Virksomheder«, d. v. s. Sundhedspleje, Maaltider, Paa- og Afklædning, passende Rekreation[14]), Underholdning med Venner osv.[15]). Men af *Legen,* der indrømmes den Unge »til aandelig Rekreation«, kan Opdragelsen vinde et særligt Udbytte ved at lade ogsaa den »føre til Alvor«, idet de forskellige Livskald systematisk efterlignes (hvorved de naturlige Anlæg dels faar Anledning til at lægge sig for Dagen, dels vækkes til større Liv, sml. ovfr.[16]) [17]), — ligesom omvendt de alvorlige Beskæftigelser skal have noget af Legens Præg[18]).

---

[5]) XXVII 3; se ogsaa XXII 17. [6]) Sml. ovfr. S. 17 og ndfr. § 5. [7]) XXII 18. [8]) XXIX 8, I. XXX 4. [9]) XVII 35, I. XII 2, VI. [10]) XVI 10, II. [11]) XXIX 17, II. XXX 17. [12]) XV 16. XVII 35, I. (Paa den angivne Maade maa »tentamina privata« forstaas). [13]) XXIX 17, I. (»Domestica servitia« synes ogsaa at maatte omfatte det »private« Lektiearbejde, som det altsaa for de Fattiges Vedkommende tillades at indskrænke). [14]) Sml. sidst anf. St. (»vel« opfattes = og ellers). [15]) XV 16. [16]) S. 112 ff.; det omtalte er *beslægtet med* de formelle Indvirkninger. [17]) XIX 50. [18]) XVII 18. XXIX 10.

Vi stilles her straks overfor en Enhedsskole, en organisk sammenhængende Helhed, hvis enkelte Trin hvert med sine specielle Opgaver afspejler den individuelle Udviklings Stadier. Henblikket paa de Fattige viser, at Skolen paa sine lavere Trin maa omfatte alle Individer uden Standsforskel, at altsaa, som Seyffarth har udtrykt det, *Folkeskolen* danner »det fælles Fundament for hele det offentlige Skolevæsens homogene og sammenhængende Organisme«[19]).

Dette er vel ikke noget nyt med Comenius; Folkeskolen har sin Grund langt længere tilbage i Tiden, og dens Begreb har gennemgaaet en gradvis Udvikling[20]). Alligevel er det utvivlsomt rigtigt, naar Hoffmeister lader det 19. Aarh.'s Folkeskole fornemmelig hvile paa Comenius' og Pestalozzis Skuldre, »i sin ydre og indre Forfatning bærende disse to Pædagogers umiskendelige Præg«[21]), og naar O. Krebs hævder, at Comenius »maa betragtes som Folkeskolens første Systematiker«[22]). Vi skal nærmere se, hvorledes hans Skoles 2. Trin (Modersmaalsskolen), som der her nærmest er Tale om, virkelig »meddeler en relativt afsluttet Elementærdannelse«, ikke er en blot *For*skole[23]), og derved er befriet for det Præg af »en Fattig- og Proletarskole«[24]), som klæbede ved tidligere Tiders Folkeskoler. Vi vil se, i hvilken Grad Comenius betonede Modersmaalets Betydning, og overhovedet hvad der kunde gavne det praktiske Liv (Realierne)[25]), og hvor udtrykkelig han selv fremhæver *alles* Adkomst til Undervisning[26]).

Men allerede af den Tidsinddeling, vi har betragtet, vil disse Hovedtræk træde frem, og det viser sig, hvor

---

[19]) Anf. Skr. S. 85. [20]) Sml. Hoffmeister, anf. Skr. S. 4 f. (Han lægger dens Grund tilbage til det 12. Aarh.'s »Skriveskole«, dens Om dannelse og senere Udvikling til Reformationen). [21]) Sidst anf. St. [22]) Comenius und die Volksschule. Nach den Quellen geprüft, i Monatsh. der Com.-Ges. 7. Bd., S. 116. [23]) Sml. Seyffarth, anf. St.; Krebs, S. 121. [24]) Krebs, S. 117. [25]) Sml. Krebs, S. 119 f. [26]) Sml. Böhmel, anf. Skr. S. 10.

nøje Spørgsmaalet om Tidens Anvendelse i Enkeltheder, ogsaa den Tid, Skolen ikke direkte lagde Beslag paa, er gennemtænkt. Naar Hübner saa hurtig afviste Skolens Firdeling, har Eftertiden som bekendt ikke givet ham Ret. Omend, som Kvacsala indrømmer[27]), Comenius selv i sine praktiske Forsøg har »forskudt de i D. M. dragne Grænser for de enkelte Alderstrin«, tør dog ikke dermed selve Principet betragtes som forgængeligt (hinfällig, siger Kv.); Sagen var, som Kvacsala fremhæver[28]), at medens Comenius tænkte paa og ønskede en *Nyskabelse* af det hjemlige Skolevæsen, maatte hans praktiske Indgriben indskrænke sig til en Række, for ham selv besværlige, Udbedringer[29]) paa det givne Grundlag — hvilket altsaa paa ingen Maade betyder, at han efter en indre Overbevisning har fraveget sine tidligere Principer. Og at de forskellige Tidsafsnit ikke blot ved Inddelingen er sondrede fra hinanden, men ligesaa vel er i nøje organisk Sammenhæng og bestemmer hinanden indbyrdes, vil det følgende tilstrækkelig godtgøre.

Men det viser sig her, at det næste Punkt i Inddelingen, Inddelingen af *Stoffet,* ikke ganske kan holdes ude fra det første, saaledes som vi ovfr.[30]) indvendte imod Beeger, der saa skarpt mente at kunne skelne mellem Tidens og Stoffets Inddeling. Det har da ogsaa vist sig ved, hvad Comenius forlangte m. H. t. Tidens Inddeling, at denne nødvendig maatte foregaa gennem, at enkelte Tidsafsnit udfyldtes forskelligt; men dette forudsætter en *Ind*deling af det Stof, der skal udfylde Tiden, for at derefter dette skal kunne *for*deles paa de enkelte Tidsafsnit. Og Tidsinddelingen vil altid bevare sit Præg af det Indhold, der paa den Maade kommer til at falde sammen med den; allerede Livsaldrenes og Undervisningstrinnenes forskellige *Navne* viser jo slaa-

[27]) I Monatsh. der Com.-Ges. 8. Bd., S. 141. [28]) Sidst anf. St.
[29]) Kv. siger: Reparaturen. [30]) S. 82 f.

ende dette. Imidlertid falder Inddelingerne kun tildels sammen, hvilket allerede ligger i, at Tidsinddelingen, som vi sagde, forudsætter Stofinddelingen. Og foruden at denne er bestemt subjektivt, gennem hvad Disciplenes gradvis udviklede Fatteevne kan modtage, bliver den ogsaa bestemt af Stoffets eget Væsen, dets egen naturlige Gruppering, der igen paa det nøjeste hænger sammen med Stoffets *Fastsættelse* overhovedet; og herved er vi inde paa den objektive Side, Tidens Dannelseskrav, saaledes som de historisk og socialt har fikseret sig — den Kundskabsmængde, som *skal læres*[31]).

Detaillerne i den Inddeling, som Foreningen af det subjektive og det objektive Synspunkt under de utallige praktiske Erfaringers Korrektiv har affødt, er tilstede i selve Læseplanerne, Skemaet[32]). I Almindelighed hævdes, at alt maa følge i trinvis Fremadskriden[33]), nøjagtig inddelt i »Klasser« saaledes, at det forudgaaende overalt »baner Vejen for og oplyser« det efterfølgende[34]). Alt skal meddeles og erkendes ved sit eget Væsen[35]) og *i sin Orden og Sammenhæng* med andre Ting[36]), saa at samtlige Kundskaber kan udgøre een *Encyklopædi*, med alt udledet fra en fælles Rod[37]) og saaledes tømret sammen ved Aarsagserkendelsens Forklaringer, at der »hverken bliver Rum for Tvivl eller Forglemmelse«[38]), men det senere stedse hviler paa det første som Grundlag, og dette støttes af det senere[39]). —

Det er næppe helt rigtigt, naar W. Müller mener, at Comenius ved Stofinddelingen saa afgjort lægger Vægt paa dennes objektive Side[40]); naar det udtrykkelig fremhæves som Maalet med den *ordnede* Kundskabsmængde, at der ikke maa kunne blive »Rum for Tvivl eller For-

---

[31]) Sml. W. Müller, anf. Skr. S. 30 f. Af vor Fremstilling fremgaar, at W. M. ikke har Ret i, hvad han (anf. St.) udtaler om Com. [32]) Se ndfr. [33]) D. M. XVI 9, II. [34]) XVI 50, I. [35]) XX 17. [36]) XX 20; sml. XIX 6. [37]) XVIII 35, I. [38]) XVIII 35, II. XX 18. [39]) XVIII 32, I. XXI 12. [40]) Sidst anf. St.

glemmelse«, ligger dog deri Erkendelsen af Orden i Kundskaberne som Betingelse for solid Tilegnelse. Og naar Stoffets Rækkefølge skal lade det nye oplyses ved det tidligere, kan dette jo ikke i og for sig være afgørende for *Stoffets* systematisk-rationelle Opstilling, men er en rent pædagogisk Fordring, der ligeledes skal tilsigte en virkelig forstaaende Tilegnelse. Naar det imidlertid ved Siden deraf forlanges, at der til enhver Tid skal undervises i *alt,* saaledes at kun Undervisningsmaaden, d. v. s. især, om Stoffet meddeles mere i Omrids eller mere i Enkeltheder, afgiver Forskellen[41]) (altsaa det, en senere Tid har betegnet som den »koncentriske« Undervisning[42]), maa man indrømme, at her har mere det objektive Synspunkt gjort sig gældende.

Og unægtelig er vi her ogsaa ved en Hovedejendommelighed i Comenius' Pædagogik: det encyklopædiske, altomfattende. Comenius forlanger jo ikke blot, som den koncentriske Undervisning kræver, at alt det Stof, Undervisningen overhovedet skal omfatte, skal behandles paa een Tid (saaledes som denne Fordring især er udpræget i hans Krav om, at Realundervisningen skal gaa jævnsides med Undervisningen i Sprog[43]), men vi vil ndfr. møde en udtrykkelig formuleret Fordring om, at Undervisningen overhovedet skal *omfatte alt*[44]). Selv om denne Fordring naturligvis maa forstaas med noget Forbehold[45]), peger dog det absolute i dens Formulering hen paa Almendannelsens Ideal; der maa ikke være noget Omraade i Livet, hvor den Unge ikke møder med en vis Grad af Kendskab, og den enkelte maa ikke blive Genstand for en ganske ensidig Specialuddannelse, førend det *almindeligere* Grundlag er lagt[46]). Men denne altomfattende Viden skal, som vi har set,

---

[41]) XXVII 4 ff. XXIX 9. [42]) Sml. f. Eks. W. Müller, S. 31 f. [43]) XVI 15; Koncentrationen er her gennemført endnu mere, end den moderne Undervisning har gjort det (sml. Pappenheim, anf. Skr. S. 36). [44]) X 1. 18. [45]) Se særlig XIX 52. [46]) Se ndfr.

ikke udgøre en kaotisk, usammenhængende Stofmængde, — »Encyklopædi« bliver den først, ved at den universelle Stofmasse ogsaa danner en helt igennem ordnet og sammenhængende Helhed. Det er derfor med Rette, Laurie i Comenius ser »Repræsentanten for Encyklopædismen i Opdragelsen« og udtaler, at han »som Type paa den (realistiske og) encyklopædiske Skole af Pædagoger sandsynligvis aldrig vil blive fortrængt af andre«[47]). Laurie henviser ogsaa dem, der maatte være tilbøjelige til at se med Utaalmodighed paa disse encyklopædiske Forslag, til, at baade Milton og Locke i det væsentlige (substantially) nærede de samme Anskuelser[48]); ogsaa W. Müller udtaler, at Comenius dermed har »givet Udtryk for en Strømning i Tiden«[49]).

Omend dette jo har sin Rigtighed, behøver man dog i første Række ikke at gaa længere end til Comenius selv, for i hans ovfr.[50]) omtalte pansophiske Livsanskuelse at finde fyldestgørende Forudsætninger for det encyklopædiske i hans Pædagogik. Om det end næppe er rigtigt, som Kirchner siger, at det kun skulde være for Skoledannelsens og Menneskeslægtens Opdragelses Skyld, at Comenius har »tillagt Pansophien en saa afgørende Værdi«[51]), er det dog utvivlsomt, at der bestaar et nært Forhold mellem hans pansophiske og hans pædagogiske Tanker. Men dette maa netop ikke forstaas, som om Pædagogiken i det enkelte er vokset ud af Pansophien og bestemt af den; noget saadant er, som tidligere fremhævet, aldeles ikke Tilfældet, og det er derfor urigtigt, naar Kirchner og Laurie gør Pansophien til Udgangspunkt for deres Fremstillinger af Comenius' pædagogiske System. En gennemført Livsanskuelse kan naturligvis ikke være suspenderet under Udarbejdelsen af

---

[47]) Anf. Skr. S. 74. (At Laurie har overvurderet Pansophiens Betydning for D. M., gør ikke den anf. Udtalelse mindre berettiget). [48]) Anf. Skr. S. 226. [49]) Anf. Skr. S. 31. [50]) S. 37 ff. [51]) I Monatsh. der Com.-Ges. 8. Bd., S. 288; sml. ovfr. S. 76.

et pædagogisk System, den maa ligge bag ved dette i hele dets Udstrækning, — men den ligger netop ogsaa kun *bagved;* meget i Systemet staar i en fuldkommen Uafhængighed af denne pansophiske Baggrund, og det eneste Punkt, hvor Pansophien direkte træder ind i Pædagogiken, er Spørgsmaalet om Lærestoffets Udstrækning og Fordeling, hvor den har avlet *Encyklopædismen.* W. Müller mener, at det ikke mindst er denne encyklopædiske Anskuelse, der giver Comenius' Udviklinger deres systematiske Karakter og saaledes adskiller ham væsentlig fra Forløberen Ratichius[52]). Der maa dog hertil siges, at Comenius' Systematik jo for en stor Del vedrører Undervisningens *Methodik,* som er relativt uafhængig af Fordringerne til Dannelsens Udstrækning og Sammenhæng, og at altsaa det systematiske hos Comenius gaar langt videre og har mange flere Kilder end i Encyklopædismen alene, omend dennes Bestemmelse over Dannelsens objektive Side kan have begunstiget en Systematik ogsaa paa de (subjektivt-methodologiske) Omraader, hvor en saadan ikke saa umiddelbart forelaa.

Mod det altomfattende i disse Fordringer, saaledes som det fremtræder i D. M. og ogsaa i de speciellere Undervisningsskrifter af Comenius, har man rejst ikke uvæsentlige Betænkeligheder. Der ligger dog næppe nogen Indvending i Pappenheims Udtalelse om, at en grundig Erkendelse af de enkelte Dele »selvfølgelig er uforenelig med« en saadan Universalviden[53]). Pappenheim beklager netop, at den heri liggende »store« Tanke har været for lidet kendt af Pædagogiken i den følgende Tid, og han forstaar rigtig Tanken som en Fordring om, at der skal arbejdes »aus dem Groben heraus«, saaledes at Udfyldelsen af de enkelte Rammer

[52]) Sidst anf. St. [53]) Anf. Skr. S. 11. P. sammenligner med nogen Ret Pansophien med den senere Filosofis Erkendelses-»Systemer« (anf. Skr. S. 50).

følger senere[54]); Comenius formulerer selv udtrykkelig speciellere Fordringer herom, og han værger sig mod den Tro, at han skulde have forlangt indgaaende Kendskab hos alle til alle Videnskaber og Færdigheder[55]) (se ndfr.). Pappenheim tænker særlig paa Stoffet i »Janua linguarum reserata« (1631), som »danner et stort, afsluttende og derhos sammenhængende Hele, hele den sanselige og aandelige Verden«, hvor man ikke let vil savne noget Omraade indenfor Liv, Handlen og Erkendelse[56]).

Böhmel kommer derimod med den alvorlige Indvending, at Undervisningsstoffets *Udstrækning* er i Modstrid med Tanken om Erhvervelsen af Viden, saaledes at Comenius vel bebrejder Skolerne Overlæsselse af Hukommelsen, men samtidig selv gør sig skyldig heri, hvorved hans methodiske Fordring om Undervisningen som en Lyst skulde blive »mere end tvivlsom«[57]). Böhmel mener altsaa, at Comenius har lagt Tyngdepunktet i Kundskabernes *Kendsgerning* i Stedet for i den Proces, »som gør disse Kundskaber til Disciplens aandelige Ejendom«, og som er det egentlig opdragende Moment[58]).

Man vil se, at det er den forskellige Vurdering af det subjektive og det objektive Moment i Opdragelsen og specielt i Comenius' Pædagogik, der her kommer frem igen. Hvad særlig Comenius angaar, vil det være klart af, hvad der tidligere er sagt, og formentlig ogsaa fremgaa af det følgende, at der er gjort ham Uret ved Undervurderingen af det subjektive Moment hos ham; alle hans methodologiske Overvejelser vedrører jo netop Erhvervelsen af Viden, men dette Omraade af Pædagogiken har jo først naaet sin Udvikling langt senere

---

[54]) Anf. St. [55]) X 1. [56]) Pappenheim, S. 11. Om »Janua« vil blive talt nærmere ndfr.; den findes i en dansk Overs. fra 1667, se S. 155. [57]) Anf. Skr. S. 22. [58]) Sidst anf. St. (Om Encyklopædismen taler Böhmel i øvrigt S. 15. 17 f.).

end det objektivt-stoflige. Og hvad angaar Vurderingen af de to Momenters Plads i Pædagogiken overhovedet, kan dette Spørgsmaal vel endnu ikke betragtes som definitivt klaret. I det store og hele maa Tendensen vist siges at have ført Nutiden til at lægge mere Vægt paa den subjektive Side end paa den objektive Stofmængde, mere paa Tilegnelsens Maade og Dybde end paa det rene Hukommelsesresultat; den stigende Betydning af en »opdragende« Undervisning er eet Udtryk herfor, Betoningen af Begrebet »almendannende Fag« viser det umiddelbart[59]). Man møder en Bestræbelse for i ethvert Fag særlig at lade de *opdragende* Sider træde frem, og den større psykologiske Viden giver sikrere Vej til at udfinde de Tilegnelsesmaader, der bedst svarer til Disciplenes Bevidsthedsforudsætninger.

Ud fra en saadan moderne Betragtningsmaade har Laurie kritiseret Comenius' encyklopædiske Fordringer. »Det er paa dette Punkt«, siger han, »at mange vil tage Afstand fra Comenius. Den Bevidsthed (mind), der er opfyldt med Kendsgerninger, selv om det er ordnede Kendsgerninger, vil ikke med Nødvendighed staa højt i Menneskehedens Rangfølge som Intelligens. De naturlige Evner kan ligefrem blive overbelastede ved Processen, og den oprindelige (spontaneous) Fornufts naturlige Kanaler stoppede. I Opdragelsen maa vi, samtidig med at vor Hovedbeskæftigelse er at fremme Væksten af moralsk Forsæt og af en stærk Pligtfølelse, understøtte disse ved Skoling (discipline) af Intelligensen og ved at uddanne (training) til Arbejdsevne mere end ved Belæring (information) ... Comenius og hans Tilhængere forveksler endvidere Viden og Visdom ... Visdom ... afhænger mere af et Menneskes Evne til Distingveren, Kombineren og af dets Indbildningskraft end

[59]) Laurie's ndfr. anf. Kritik maa naturligvis ikke i alting betragtes som Organ for Nutidens Synsmaade, der jo har mange Nuancer.

af Omfanget af dets Bevidstheds Forraad af Kendsgerninger«[60]). Efter senere igen at have udtalt, at »det samlede Resultat m. H. t. Intelligens og Karakter hos Unge, der er encyklopædisk og overfladisk belærte, ikke er tilfredsstillende«[61]), minder Laurie dog selv[62]) om den stadig standende Strid mellem Humanister og »Sansnings-Realister« og er tilbøjelig til at mene, at paa de tidligere Undervisningstrin har en begrænset Encyklopædisme Ret.

Hvorledes end Pædagogiken endelig vil stille sig til dette Spørgsmaal, saa er der ingen Tvivl om, at naar den skarpe Kritik paa dette Punkt er rettet mod Comenius, ligger det i, at man har overvurderet det encyklopædiskes Betydning hos ham, betragtet det for isoleret, og derved har kunnet undgaa at tage Hensyn til de mange Ytringer hos ham, der netop befrier for de Farer, der vilde klæbe ved en ensidig Encyklopædisme. At en egentlig formel Opdragelse kun findes rent antydningsvis hos ham, har vi vel set; men i Sammenhæng med Betragtningen af det Kundskabsstof, Opdragelsen skal meddele, har Comenius indgaaende beskæftiget sig med de gunstigste Betingelser for denne Meddelelse og er derved, til Trods for en mangelfuld Psykologi, naaet til Fordringer, som netop vor Tids Pædagogik med Styrke gør gældende — og han viser tydelig, at han selv ser meget af sin Pædagogiks Betydning i det methodologiske[63]).

Ser vi paa de Krav, hvorved den moderne Pædagogik vil imødegaa en tidligere Tids upsykologiske Paa-

---

[60]) Anf. Skr. S. 220 f. [61]) Anf. Skr. S. 226. [62]) S. 228. Man forstaar ikke, at Laurie samtidig saa skarpt adskiller C. fra Humanisterne (S. 217 ff.); selv om C. skriver som protestantisk Theolog (hvad han i øvrigt ikke uden videre gør!), er det dog unægteligt, som Hähner siger (S. 51. 48), at netop Humanisme og Realisme »løber ved Siden af hinanden« hos ham. [63]) Se f. Eks. Overskriften til D. M. (»*via* denique . . .«).

fyldning af Stof, viser det sig, at ogsaa disse fremtræder hos Comenius, omend mindre systematisk bevidste og mindre vel *begrundede,* end Nutidens større Viden tillader det. Og den Betydning, han tillægger den moralske og den religiøse Opdragelse og særlig Skoletugten, viser, at han har villet give mere end en blot Didaktik og har haft Øje for det *opdragende* i Undervisningen[64]); og særlig maa man huske, at det netop var Comenius, der bragte Kravet om *Anskuelighed* ind i Pædagogiken[65]). Var det end stadig med det materielle Maal: Erhvervelsen af den fordrede (encyklopædiske) Dannelse, for Øje, saa bringer dog hans Skarpsyn saa meget frem vedrørende *Midlerne* til denne Erhvervelse, at Nutidens Pædagoger ogsaa paa dette Punkt er i en overraskende Overensstemmelse med ham og kan henvise til ham[66]). Og selv om Pædagogernes og Videnskabens Resignation har ført til at trække Rammerne for Kundskabsmængden snævrere, saa vil man dog stadig meddele, navnlig i de tidligere Undervisningsaar, en almindelig Dannelse, som Grundlag for den senere Specialisering, Livet nødvendig fører med sig; Fremskridtet i Forhold til Comenius kan vist nærmest udtrykkes deri, at vor Tids større Viden og Erfaring har bragt de to Sider: Kravene til den objektive Stofmængde og Hensynene til Disciplenes psykologiske Forudsætninger, til bedre at *svare til hinanden,* saaledes at ved Afgørelser vedrørende den ene Side, stedse den anden tages med i Betragtning, og der ikke blot tages et billigt Hensyn til dem hver for sig.

Det var jo heller ikke at vente, at Tiden ikke ogsaa paa Pædagogikens Omraade maatte have gjort Fremskridt siden Comenius, og netop i den paapegede

---

[64]) Sml. ovfr. S. 91 f. [65]) Sml. Laurie, anf. Skr. S. 223 f., Hoffmeister, anf. Skr. S. 68, H. Trier, Amos Comeniuses Grundtanker, S. 35 — og se det enkelte ndfr. [66]) Sml. en Udtalelse af Trier, anf. Skr. S. 40, og Pio's ovfr. (S. 88, N. 46) citerede Ord.

Henseende; men det beundringsværdige er, hvor nær han dog kom til vore Fordringer. Det Fremskridt, han betegner i Forhold til *sin* Tid, bliver særlig iøjnefaldende, naar man læser hans Karakteristik og Kritik af den gængse Skole, som han forefandt den, dens Overfladiskhed, ensidige Belæring efter en forfejlet Methode, dens glædeløse Spild af Tid og Kræfter[67]) (mere herom ndfr.). Man kan ikke undgaa at lægge Mærke til den store Lighed, der er mellem denne Kritik og den, hvormed den moderne Pædagogik har vendt sig mod *sin* Fortids gængse Skoleundervisning.

Betyder nu denne Lighed, at Comenius' Pædagogik har været en Røst i Ørkenen, og at den Slendrian, han forefandt i Opdragelsesforholdene, først af vor Tid er bleven virkningsfuldt skaffet af Vejen? Dette vilde ikke være meget troligt, omend virkelig Virkningen af Didactica Magna har maattet vente en lang Række af Aar paa Lejlighed til at gøre sig gældende. Det synes paa Forhaand utænkeligt, at en naturstridig, rutinemæssig Fremgangsmaade i Undervisningen skulde have holdt sig uforandret gennem alle disse Aar, for først af vor Tid at være bleven opdaget og afskaffet. Men ser vi paa den Række af betydelige Pædagoger, der er fremstaaet før og siden Comenius, maa det blive klart, at deres betydelige Indsats i Pædagogiken heller ikke kan have været uden Resultat, men virkelig hver Gang maa have bragt Opdragelsen et Stykke videre.

Der viser sig nu det ejendommelige og for Pædagogen lærerige, som Pædagogikens Historikere mærkelig nok ikke synes at have fæstet Opmærksomheden ved, at de forskellige pædagogiske Theorier (for som Eksempler blot at nævne efter Comenius: Rousseau og Pestalozzi, og før ham: Aristoteles og Quintilian) alle har det tilfælles, at de ved Fremsættelsen af deres Fordrin-

[67]) Se særlig Kap. XI af D. M., og sml. O. Anderssen, anf. Skr. S. 26; Trier, Pædagog. Tids- og Stridssp. 2. Bd., S. 29 ff.

ger *beraaber sig paa »Naturen«*[68]). At undersøge de Modifikationer, Begrebet »Natur« herunder har undergaaet som en Følge af de vekslende Tiders Naturkundskab og vedkommende Pædagogers individuelle Betoning af de forskellige Elementer indenfor Individets »Natur«, vilde føre os bort fra vor Opgave; ligeledes skal vi ikke undersøge, hvor forskellige Enkeltfordringer denne fælles Appel til Naturen har affødt. Men der synes bag disse Forskelle at ligge *det* (i »Natur«-Kravet udtrykte) Fællesskab mellem alle de pædagogiske Theorier, at der maa være en (mere eller mindre bestemt erkendt) Maalestok, som al *praktisk* Opdragergerning løber Fare for at tabe af Sigte, og som saa, hver Gang den synes utilbørlig forglemt, præsenteres som Fordringer fra en ny pædagogisk Theori! De objektive Dannelseskrav udgør jo et nogenlunde konstant og i hvert Fald af den enkelte pædagogiske Theoretiker ret uafhængigt Element i den praktiske Opdragelse, og dette i Forbindelse med den Tilbøjelighed i Retning af generaliserende, summarisk og rutinemæssig Behandling, der kan klæbe ved al praktisk Virksomhed, vil have ladet den praktiske Opdragelse udvikle sig i en langsom, kontinuerlig Bevægelse, der blev forholdsvis lidet berørt af de nye Opdragelsestheorier; maaske har disse straks fremkaldt kendeligere Resultater, men saa har den omtalte Tilbøjelighed bragt Opdragelsen i den følgende Tid nærmere til dens tidligere Leje, indtil der etableredes saa skarpt et *Modsætningsforhold* mellem Theori og Praksis, at Stødet maatte gentages af en

---

[68]) Se saaledes: [Aristoteles, Pol. VII 15. 1334 b, 17—28; 17. 1337 a, 1 f.;] Quintilian, Institutio orat. I 1, 1—3. 15 ff.; Rousseau, Émile ou De l'éducation. Tome I (Amsterd. 1762), S. 4 f. 7 — i øvrigt passim; Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten (1801), S. 34 f. 158 ff. — En Bemærkning i omtalte Retning er gjort af Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 1. Udg. (1885), S. 309.

ny Theori. Og den nye Overdrivelse, i Retning af hvilken den praktiske Opdragelse til enhver Tid havde ført, bekæmpedes hver Gang under Henvisning til »Naturen«, der altsaa, saaledes forstaaet, vil sige den harmoniske Udvikling af alle Bevidsthedslivets Sider, mod hvilken *enhver* Overdrivelse er en Forsyndelse.

Derfor er det paapegede Fællesskab mellem Theorierne alligevel nærmest et blot formelt, og det gælder om i hvert enkelt Tilfælde at forstaa, hvad »Naturen« her vil sige, saaledes som vi har søgt at forstaa det hos Comenius. Det er i første Række dette saavel som hans Modsætningsforhold til *sin* Tids Skoleordning, vi maa have klaret, om vi skal kunne faa et almindeligere (ogsaa for vor Tid anvendeligt) pædagogisk Udbytte deraf; men Forstaaelsen af et Fællesskab som det ovfr. paapegede mellem Comenius og theoretiske Pædagoger fra andre Egne og Tider kan formentlig kaste Lys tilbage over Enkeltheder, der, tagne isoleret, vilde være vanskeligere at forstaa, samtidig med at det rummer Muligheden for et mere direkte Udbytte[69]) for den moderne Pædagogik af Fortidens betydeligere theoretiske Pædagoger.

— Da *Læremaaden* for at formindske Arbejdet ved at lære (idet den ansporer Lærelysten) først og fremmest maa være naturlig[70]), bliver dennes Ordning og Inddeling i den Grad vigtig, at Forskellen mellem de 4 Undervisningsstadier, som vi har set, karakteriseres ikke ved Lærestoffets, men ved Læremaadens Forskel[71]).

---

[69]) Idet man f. Eks. kan spørge, hvorledes *en moderne* Skoleordning vilde staa for den Kritik, som Comenius (Rousseau, Pestalozzi osv.) havde gjort *sin* Tids Skole til Genstand for (paa Grund af det konstante i Forholdet mellem pædagogisk Theori og Praksis).
[70]) Sml. S. 120 med N. 49, og se ogsaa XVII 13, II. [71]) XXVII 4 (sml. ovfr. S. 126).

§ 5. *Anlæggets successive Udvikling. Anskuelighedsprincipet.*

Anlæggets successive Udvikling, som Opdragelsen maa rette sig efter[1]), tegnes i D. M. som følgende: Erkendelsen begynder med *Sansning* og gaar gennem »imaginatio« over i *Hukommelse;* derefter tilvejebringes ved (induktiv) Slutning fra de enkelte Erfaringer en *Forstaaelse* af det almene, og endelig opstaar der m. H. t. de tilstrækkelig forstaaede Erfaringer en *Dom* (hvorved der naas en sikker Erkendelse)[2]). (Den intellektuelle Opdragelse skal tillige danne *Tungen* og *Haanden*[3]), se ndfr.). Medens Hukommelsen her (efter en senere Psykologis Udtryksmaade: det mere elementære Forestillingsløb, der maa gaa forud for den egentlige Tænkning[4]) fordres øvet *før* »Forstanden« (intellectus), ses den dog paa den anden Side som strækkende sig udover, omfattende den, idet det betegnes som Hukommelsens Opgave at »opbevare til fremtidig Brug« det, som Forstand og Vilje har beskæftiget sig med[5]), og det derfor forbydes at fordre noget husket, som ikke først er gyldig forstaaet[6]). Ja, Hukommelsen ses fra en Side til: i Fremstillingen af Sjælens Væsen som udgjort af tre »Kræfter« (Forstand, Vilje og »Hukommelse«) bliver Hukommelsen, som den der »paaminder Sjælen om dens Afhængighed (af Gud) og dens Pligt«, fra denne Side identisk med *Samvittigheden* (conscientia) og altsaa Omraadet for den religiøse Opdragelse[7]) (der jo netop maa begynde tidlig, inden der kan være Tale om nogen Forstaaelse af det religiøse[8]).

---

[1]) Sml. ovfr. S. 116 f. [2]) XVII 28, VII (sml. XXVII 6 f.). [3]) XVIII 12. Sml. XXVII 6 og ovfr. S. 61. 100 ff. [4]) I Stedet for at anbringe »imaginatio« (Skelneevne, Sammenligning) *mellem* Sansning og Erindring (og Tænkning) betragter den moderne Psykologi den som tilstedeværende i samtlige Erkendelsesvirksomheder. [5]) X 7. [6]) XVII 38, II. [7]) X 7. V 15 f. [8]) Se ovfr. S. 117.

I den Udvikling, Comenius saaledes skildrer, ligger en Dobbelthed. Han tænker sig dels den individuelle Bevidsthed gennemløbende den, saaledes at i de tidligere Aar Sansning og Erindring er mere fremtrædende, medens den egentlige Forstaaelse først opnaas senere; derfor forlanger han, at Opdragelsen i de første Aar skal henvende sig til Sanserne og saaledes følge de naturlige Betingelsers Udvikling[9]). Men han mener tillige, at ved enhver Erkendelsesakt gennemløbes den samme Udvikling, saaledes at en Genstand først skal være optaget gennem Sanserne, inden den yderligere kan erkendes; heraf hans Fordring, som vi straks skal betragte nærmere, om Anskuelighed i al Undervisning. Han beraaber sig herved paa den gamle Sætning: Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu[10]); hvor meget han ved Siden heraf skylder Bacon, er Genstand for Strid, hvorom ndfr.

Saa vidt er hans Anskuelse jo meget klar, og det er ogsaa disse Dele af den, som har faaet egentlig pædagogisk Betydning. Men vil vi danne os et Helhedsbillede af hans psykologiske Opfattelse, bliver der større Usikkerhed. Allerede af Skildringen i D. M. synes det at fremgaa, at Comenius har tænkt sig en Række af adskilte Sjælsevner, af hvilke den ene »lader det modtagne Stof gaa videre til den næste«[11]). At der indrømmes *memoria* en Stilling, hvorved den ligesom kommer til at gribe udover de andre Sider, taler i og for sig ikke herimod, da dette kunde hænge sammen med det ugennemtænkte i hele Psykologien og med den ufærdige Terminologi. At Comenius i D. M. har behandlet hver af Bevidsthedens Sider i et særligt Kapitel, hvad man

---

[9]) Se D. M. XXVII 6. [10]) I D. M. kommer denne (skolastiske) Sætning frem i XV 8. XX 7; men C. kommer jævnlig tilbage til den i sine Skrifter (saaledes Meth. nov. X 28. 53). [11]) Sml. W. Müller, anf. Skr. S. 27; Hähner, anf. Skr. S. 24 (sml. dog sstds. S. 68 f.).

har fremhævet[12]), beviser dog næppe noget; en saadan Fremstillingsform finder jo ogsaa Nutiden praktisk, efter at man har opgivet enhver Tanke om selvstændige »Evner«. Alligevel er der næppe Tvivl om, at Comenius har opfattet Bevidsthedslivet paa den antydede Maade, hvilket viser sig, naar man ser paa, hvorledes han andetsteds udtaler sig derom.

Skildringen i D. M. omfattede væsentlig Bevidsthedens intellektuelle Del; ved Omtalen af Sprog og Haand syntes den at strejfe over paa det legemlige Omraade, ved Forklaringen af Erindringen som en conscientia det (moralske og) religiøse Omraade. Vi har tidligere set en Inddeling, hvorved Comenius adskiller de intellektuelle Anlæg fra Spirerne til Moral og Religion og derved opnaar en Tredeling af Pædagogiken[13]), der suppleredes med den sproglige og den praktiske (Haandens) Uddannelse[14]). I Methodus novissima[15]) finder vi en Firdeling, kombineret med en Del underordnede Evner: Sjælen »indeholder« mens, »Tingenes Spejl« (altsaa den intellektuelle Del; underordnet den er memoria); endvidere voluntas, »Tingenes Bedømmer og Udvælger«; facultas potestativa (Handleevnen, »Haanden«), som »udfører alle Beslutninger«, og endelig lingua, Talen, som »udbreder Tingenes Erkendelse, Bestemmelse og Udførelse videre«[16]).

For imidlertid at se, hvorledes Comenius gaar frem, naar han skal give en samlet Psykologi, maa vi vende os til den anthropologiske Del af hans »Physik«, der offentliggjordes Aaret efter Tilendebringelsen af den bøhmiske »Didaktik« (1633)[17]), og som derfor ventelig kan supplere den i D. M. saa fragmentarisk og med specielt Formaal meddelte Psykologi. — »Sjælen« (spiritus animalis, som Mennesket har tilfælles med Dyrene)

[12]) Se saaledes Hähner, anf. Skr. S. 24. [13]) Se ovfr. S. 98 ff. [14]) Se ovfr. S. 100 ff. 104. [15]) Sml. om dette Skr. ovfr. S. 25. [16]) X 49. [17]) Se Kvacsala, J. A. Comenius S. 168 ff.

er begavet med 3 »Evner«: *sensus communis* ell. attentio, der optager Billedet af Genstandene (det aktive i Sansningen), *phantasia* ell. imaginatio, der bedømmer Tingenes Væsen og Forskelle (derfor ogsaa kaldet: judicium; altsaa Sammenligningen, en Art elementær Forestillen, det samme som »imaginatio« i D. M., som vi herved faar forklaret), og *memoria,* der fremkalder Billedet af noget Forbigangent[18]). (Angaaende Spørgsmaalet om Kilderne til Comenius' Psykologi, der ligger udenfor vor nærværende Interesse, henvises til Kvacsala's Undersøgelser[19]). Disse tre »Evner« maa ikke opfattes som »faktisk forskellige«; de er blot »distinctæ operationes« af den samme Sjæl, der vel ogsaa findes hos Dyrene, men ringere i Værdi[20]); for sig alene har Mennesket »Aanden«: anima (eller mens, ratio), som det har direkte fra Gud, og som gør det til et animal rationale[21]). Ligesom spiritus (animalis) bor i Legemet, saaledes bor anima i spiritus, styrer den og paavirkes af den[22]), saa at anima ved Hjælp af spiritus bliver i Stand til at udøve sine tre Funktioner (facultates): *intellectus,* virkende ved Hjælp af attentio (sensus communis), *voluntas,* øvet gennem judicium (imaginatio), og *conscientia,* tilvejebragt ved memoria (hvorved Forholdet mellem memoria og conscientia fremtræder klarere end i D. M.). Intellectus er den »Evne«, der ved Fornuftslutninger (ratiocinando) uddrager det ubekendte af det bekendte; den begynder med det »almindelige« og ender med det »specielle« (sml. ovfr. S. 61 f. og ndfr.); voluntas er den Evne i anima, som »fører denne i Retning af det

---

18) Physik X 41. XI 6—9. 19) Anf. Skr. S. 169 f. 176; særlig den tidligere anf. Dissertation (Über I. A. C.'s Philosophie, insbesondere Physik. Leipz. 1886), S. 34 ff. 41. C.'s Opfattelse af spirit. anim. som selve Sjælen (ikke dennes Sæde; se Hiller, Die Latein-Methode des J. A. Comenius, S. 4, N.) skriver sig fra Telesio (sml. Høffding, Den nyere Filosofis Historie. 1. Udg. 1. Bd., S. 89 ff.). 20) Physik X 41. XI 6. 21) Physik XI 1. 11. 22) Physik XI 3 f.

forud erkendte Gode og bort fra det forud indséte Onde«; Opgaven for conscientia er at »formane, aflægge Vidnesbyrd og bedømme«, idet den er en »intellectualis [3. Udg. har den interessante Tilføjelse: et actualis] memoria«, der opbevarer Viden om, hvad der i Følge Fornuften, Viljen og Gud bør gøres og ikke bør gøres[23]).

Vi genfinder saaledes i »Physikens« Psykologi Tredelingen fra D. M., idet »Aandens« Inddeling i intellectus, voluntas og conscientia svarer til Menneskets intellektuelle, moralske og religiøse Anlæg. Vi genfinder også Rækkefølgen indenfor den intellektuelle Udvikling, idet Trinfølgen fra Sansning gennem Sammenligning (saaledes vil vi gengive: imaginatio) til Erindring svarer til Rækken af »Evner« indenfor spiritus animalis, om hvilke »operationes distinctæ« vi saa til Gengæld lærer netop af Fremstillingen i D. M., at deres Selvstændighed ikke er større end, at de tænkes »gaaende over i« hinanden[24]). Da D. M. tilmed ikke uddyber det psykologiske nærmere, kan Comenius' Opfattelse altsaa for saa vidt ikke hindre en til den moderne Opfattelse svarende Antagelse af Kontinuitet i Bevidsthedens Udvikling og en Pædagogik i Overensstemmelse hermed.

Iflg. D. M. er Forstaaelsen (intellectus) det næste Trin i Erkendelsens (scientiæ) Udvikling, dannet ved Induktionsslutning fra det specielle til det almindelige[25]). Den Kontinuitet, der herved til Bedste for en Pædagogik er bragt ind i Erkendelsen, synes vanskelig at kunne forenes med »Physikens« Opstilling, hvor intellectus, der vel i D. M. var noget Højere, her tilhører et helt andet Organ, Aanden (anima, mens), og navnlig

---

[23]) Physik XI 12 f. 17 f. 20. [24]) Mærk saaledes det anf. St. (XVII 28, VII) Udtrykkene: incipit ... transit; i XXVII 6: potissimum (exercebuntur sensus externi); i X 7 afsluttes Omtalen af Sjælens 3 »potentiæ« med Ordene: »Ligesom disse tre Evner ..., fordi de udgør samme Sjæl, ikke kan rives fra hinanden (divelli), saaledes bør ikke ... Dannelse, Dyd og Fromhed divelli«. [25]) XVII 28, VII. (Angaaende »scientia« og andre Udtryk for »Erkendelse« sml. ovfr. S. 17).

siges at gaa fra det almindelige til det specielle. Mildnes end den skarpe Modsætning ved, at disse Udtryk ikke er at forstaa som »abstrakt—konkret«[26]), synes der dog at foreligge en Opfattelsesforskel, især deri, at intellectus jo skal svare alene til attentio (sensus, Sansningen) indenfor spiritus, idet judicium (imaginatio) dér direkte svarer til voluntas og memoria til conscientia. Den *intellektuelle* Kontinuitet synes saaledes brudt i »Physiken«, efter hvis Opstilling det ikke vilde være muligt at motivere Anskuelsesundervisningen paa en saa overskuelig Maade, som sket er i D. M. Det maa vel tænkes — og synes ikke urimeligt ved en Psykologi, som af Forskerne betegnes som »værende i sin Barndom«[27]), »mangelfuld«[28]), »utilstrækkelig«[29]) —, at det Studium af Telesio og Campanella, som Comenius har foretaget i sin Physiks Interesse[30]), har ført ham til den mere skematiske, med Spekulationer af helt anden Art sammenhængende Psykologi, medens saadanne Spekulationer endnu ikke i D. M. har kunnet gribe videre ind i den af personlige Erfaringer og *pædagogiske* Overvejelser stærkt bestemte psykologiske Anskuelse. Paa Grund af dennes fragmentariske Fremtræden har vi imidlertid kunnet supplere den fra »Physiken«, men i Betragtning af det omtalte Forhold maa Suppleringen naturligvis indskrænkes til det allernødvendigste.

Forskellen ligger dog, som man kunde vente, nærmest kun i Opstillingen i de to Skrifter. Ser vi nøjere paa Physiken, viser den, som Hähner har fremhævet[31]), et stærkt intellektualistisk Præg. Indenfor anima, som bor i og er afhængig af spiritus (derved forklares Modsætningen mellem lavere Drifter og en højere Villen i Mennesket[32]), skal intellectus jo svare til (øves gennem)

---

[26]) Sml. ovfr. S. 61 f. — C. tænker aabenbart paa den *psykologiske* Tendens til tidlig at generalisere (se Høffding, Psykologi [6], S. 223 f.). [27]) Laurie, S. 222. [28]) Hoffmeister, S. 24. [29]) Rissmann, S. 28. [30]) Se de S. 139, N. 19 anf. Steder. [31]) Anf. Skr. S. 21 f. [32]) Physik XI 4.

attentio, voluntas til imaginatio og conscientia til memoria[33]), — altsaa har det højeste i Mennesket helt igennem sine Forudsætninger i det intellektuelle; for at kunne handle moralsk maa man kunne skelne mellem Tingenes forskellige Værdi, og til det religiøse hører nødvendigvis, som vi ogsaa saa i D. M.[34]), at Hukommelsen »paaminder Sjælen om dens Afhængighed og dens Pligt«. I denne Opfattelse, der paa sokratisk Vis fører Moraliteten tilbage til Indsigt[35]), er dog, som vi ndfr. vil se, Moralens praktiske Væsen ingenlunde overset (ligesaa lidt som hos Sokrates); og danner Intelligensen end Hovedkilden for Moralitet og Fromhed, saa er dog, som vi har set[36]), disse *Maalene,* det vigtigste. Imidlertid har hele Physikens psykologiske Skema sikkert ikke foreligget i sin afsluttede Form for Comenius ved Udarbejdelsen af Didaktiken, og Tredelingen af Bevidstheden (og derefter af Pædagogiken) fremtræder her med større Skarphed, uden Intelligensen som den fælles Baggrund; ved den moralske Opdragelse lægges Hovedvægten paa Øvelse og Forbillede[37]), og hver af de tre Dele behandles i sit særlige Kapitel[38]). Efter Physikens Opstilling kunde man vente intellectus behandlet i Forbindelse med Sansningen (og *kun* med denne) osv.; noget saadant byder D. M. kun for Samvittighedens Vedkommende ved dens Forbindelse med Erindringen. Men netop her viser Forskellen fra Physikens Opfattelse sig, idet memoria ligefrem *identificeres med* conscientia (quo respectu conscientia etiam dicitur[39]); dette viser, at hele Gennemtænkningen af den psykologiske Viden endnu ikke forelaa for Comenius, men at han dog mere dunkelt har kendt den Retning, den vilde tage.

Sammen hermed hænger ogsaa den vaklende Terminologi. Vi har ovfr. (S. 17) haft Lejlighed til at gøre

---

[33]) Sml. Fremstillingen hos Rissmann, S. 28, Noten. [34]) X 7. [35]) Sml. ogsaa Hähner, sidst anf. St. [36]) Ovfr. S. 104. [37]) Særlig D. M. XXIII 14 f.; se videre ndfr. [38]) Se ovfr. S. 100 f. [39]) D. M. X 7.

opmærksom paa den Flerhed af Udtryk, Comenius anvender for at betegne Erkendelsen. Ord som ingenium, mens, ratio og tildels intellectus har endnu for Comenius været saa lidet fikserede, at han har kunnet bruge dem snart i snævrere, snart i videre Betydning, hvor Forskellen mellem de beslægtede Fænomener ikke i Øjeblikket laa ham paa Sinde. Et slaaende Eksempel herpaa er det, naar i D. M. »judicium« sættes som det sidste og højeste, der paa Erkendelsesomraadet kan naas, *Dommen,* der fældes om de fuldtud erkendte Ting »for at gøre Erkendelsen sikker«[40]); medens i Physiken det samme Ord er brugt for at betegne Imaginationens langt lavere Erkendelsestrin[41]). Den Forbindelse mellem Imagination og Vilje, der fremtræder systematisk i Physiken, synes i D. M. erstattet (maaske forberedt) gennem den Forbindelse, vi dér fandt etableret mellem Viljen og *memoria,* kun at memoria opfattes som følgende *efter,* bevarende til fremtidig Brug alt, »hvad intellectus og voluntas nogensinde har beskæftiget sig med«[42]).

I Sammenhæng med det psykologiske finder vi ogsaa Haanden, der vel ogsaa efter »Physiken« indtager en Særstilling indenfor det legemlige[43]), men i Didaktiken er skilt fuldstændig ud fra Behandlingen af dette, og i Medfør af sin *pædagogiske* Betydning behandlet i et særskilt Afsnit (den praktiske Opdragelse, artes)[44]), nærmest knyttet til den intellektuelle Del. En lignende Plads faar, ogsaa ved sin pædagogiske Betydning, »Tungen«, Sproget, som Physikens Psykologi ikke giver nogen særlig Behandling, medens vi jo saa[45]), at det i Methodus nov. (ligesom D. M. et *pædagogisk* Skrift) udgjorde det sidste Led i den psykologiske Firdeling.

I et langt senere Skrift: E Scholasticis Labyrinthis Exitus in planum (1656 eller 1657), et af Comenius'

---

[40]) Se ovfr. S. 136. [41]) Se ovfr. S. 139. [42]) D. M. X 7. [43]) Physik XI 5. [44]) Kap. XXI; se ndfr. [45]) Ovfr. S. 138.

allersidste pædagogiske Arbejder[46]), finder vi som de tre Ting i os, der »fortrinsvis skal uddannes«: mens (her igen om det intellektuelle), voluntas og facultates operativæ, medens den religiøse Side her indføres paa en ejendommelig Maade. Fra Handle-Evnerne udskilles udtrykkelig »Talens Evne« som virkende gennem andre Redskaber[47]); og i Opregningen af Dannelsesredskaberne finder vi da ogsaa: Sanserne (»Sjælens Vinduer«), Tænkeevnen og endelig »Foredraget eller Aabenbaringen«, hvorigennem »Ting, der ligger udenfor Sansningens og Tænkningens Sphære, tilkendegives ved Meddelelse fra en eller anden«; det saaledes aabenbarede modtager vi med *Troen*[48]). Med visse Ændringer har vi altsaa her genfundet Femdelingen fra D. M., som saaledes har behersket Comenius' pædagogiske Tænkning hele hans Liv igennem; vi finder ogsaa her Moralitetens Forudsætninger i det intellektuelle (for at de operative Evner »ikke skal komme paa Vildspor, maa Viljen først rigtig belæres om alting«)[49]) og tillige Reglerne om at gaa fra det bekendte til det ubekendte (da *Sanserne* kun skelner, hvad der umiddelbart berører dem) og fra det almindelige til det specielle (da dette er *Tænkeevnens* Vej; se om denne Fordring ovfr. S. 61 f. og 141, og ndfr.)[50]).

I Panegersia, »Verdensopvækkelsen« (et af Comenius' pansophiske Skrifter, der udkom 1667, men som for en Del allerede havde ligget færdigt 1645[51]) findes atter den nævnte Inddeling, blot med nogle Forskelle i Terminologien (man ser, hvor han lod Udtrykkene for sine ret faste psykologiske Begreber bestemme af den

---

[46]) Se Kvacsala, J. A. Comenius, S. 389. Skriftet forefindes i Opera did. omnia IV 63 ff.; det er oversat i Beeger og Leutbecher's ovennævnte Overs. af Comenius' Werke. 2. Bd., S. 281 ff. [47]) Exitus 27. 33. [48]) Exitus 28. [49]) Exitus 33 (ved Opregning af Rækkefølgen indenfor Uddannelsens »subjecta«). [50]) Exitus 34. [51]) Se Beeger u. Leutbecher, Comenius' Werke. 2. Bd. (hvori Skriftet er oversat S. 303 ff.), S. XVI; Kvacsala, J. A. Comenius, S. 443. 447 ff. og Anh. S. 58.

Sammenhæng, hvori de hver Gang fremtraadte): Menneskeaanden har en tredobbelt Evne, facultas intellectiva, volitiva og potestiva sive executoria; og disse Evner er ledsagede af Normer, hvorved Forstanden, Viljen og Handlingerne kan sikres mod Vildfarelser, nemlig: almindelige Begreber, almindelige Tilskyndelser og almindelige Virkekræfter (d. e. passende Organer; »almindelige« vil i denne Opregning sige: simple, tilstrækkelige for *al* menneskelig Virken)[52]. Paa et tidligere Sted i Panegersia[53]) er nævnt som hørende til Menneskets Uddannelse: det videnskabelige Kendskab til Sprogene som »Bevidsthedernes Tolke«. —

Det ser altsaa dog ud, som om Hovedtrækkene i den Psykologi, Comenius tegnede i D. M., ingensinde er bleven væsentlig forandrede og kun har antaget en mere særegen Form i »Physiken«, det eneste Sted, hvor en systematisk Psykologi har været Comenius' direkte Formaal; og ogsaa her viste Forskellene sig jo som overvejende terminologiske. For Pædagogen bliver det af stor Værdi, at Datidens mangelfulde Psykologi har været saa langt mindre bestemmende for Comenius, end hvad hans egen Menneskeiagttagelse og pædagogiske Erfaring havde vist ham som indlysende. Man maa give W. Müller Ret i, at netop det lave Standpunkt, hvorpaa Datidens Psykologi stod, og som Comenius, naar han skal tale »videnskabelig« om Sagerne, deler, vækker saa meget større Beundring for, hvad han her kunde finde til Brug for sin Pædagogik[54]). Vi har ovfr.[55]) berørt, at naar der blev givet de »operative Evner« en saa særlig Plads, som psykologisk alle Dage maatte synes besynderlig (og som »Physiken« heller ikke kender til), skyldtes det sandsynligvis den selvstændige Betydning, de maa have i Menneskets Uddannelse (den praktiske Opdragelse), og som der saaledes er gjort et

[52]) Panegers. IX 14 f. [53]) V 17. [54]) Se anf. Skr. S. 27. [55]) S. 143 f.

lille Skridt til systematisk at underbygge; ligeledes maa Sprogets Udsondring fra saavel det aandelige som det legemlige skyldes et i dets store pædagogiske Betydning begrundet Forsøg paa at forstaa dets Særstilling (saaledes som den var udviklet i Skoleundervisningen).

Det har formentlig ført os til Klarhed over det enkelte i Comenius' psykologiske Anskuelse at forfølge, hvorledes hans *nærmere* Udtalelser desangaaende faldt, hvor disse maatte synes at dække over Anskuelser, der blot i Udtrykket var forandrede. Helt af praktisk-pædagogisk Oprindelse, uden at have været Genstand for egentlig psykologisk Bearbejdelse, er mange Enkeltiagttagelser fra Sjælelivet, vi træffer rundt om i D. M. Ved Omtalen af det individuelle i Anlægget findes saaledes fremsat mange udmærkede psykologiske Iagttagelser[56]), men aldeles ikke sammenarbejdede med andre Kendsgerninger, saa udelukkende i det pædagogiskes Interesse, at Rækkevidden i øvrigt slet ikke synes at være set. Paa lignende Maade gøres Opmærksomheden til Genstand for indgaaende Undersøgelser m. H. t. dens Natur og Betingelserne for dens Indtræden[57]), men der er ikke indrømmet den en Plads i den psykologiske Opstilling; og der forstaas ved den noget langt mere specielt end ved »Physikens« attentio, som i højere Grad falder sammen med Sansningen, hvorfra Opmærksomheden i D. M.[58]) skarpt adskilles.

Som udskilt fra Viljen, men bestemmende dennes Retning (voluntatem huc illuc inclinantia) opføres under Sammenligning af Mennesket med et Ur[59]): desideria et affectus, som ikke maa faa for megen Vægt[60]); affectus nævnes ogsaa i Physiken (de er fælles for Dyrene og Mennesket, men »voldsommere« hos dette[61]), men forstaas legemlig-materialistisk som Resultater af »Sjæ-

---

[56]) Særlig D. M. XII 18 ff.; sml. ovfr. S. 112. [57]) D. M. XIX 19 ff. [58]) Se særlig XX 2. 12. [59]) Se ovfr. S. 21. [60]) D. M. V 16 [61]) X 55. XI 6. 10.

lens« (spiritus animalis) Bevægelser[62])! Viljen (det moralske) er derimod afhængig af Skelneevnen[63]); Fremstillingen i D. M. tillægger imidlertid, som vi har set, ogsaa desideria Indflydelse paa Viljen, men hvorvidt saa Fornuften (ratio, som den i denne Forbindelse kaldes[64]), d. e. det intellektuelles højeste Trin) virker paa desideria eller blot direkte paa Viljen, er der intet sagt om. Desideria synes at opfattes som ledsagende hver af Bevidsthedens andre Egenskaber, ikke selv udgørende en selvstændig Del; dette følger naturlig af Antagelsen af »Sjælsevner«, idet disse ret isolerede Dele let tænkes udstyrede med en »Trang« til at lægge sig for Dagen, og det ligger umiddelbart i Comenius' Skildring af Menneskets medfødte Anlæg[65]).

Denne Skildring maa man, som det ovfr.[66]) er forsøgt, med dens Tredeling lægge til Grund ved en Fremstilling af Comenius' psykologiske Anskuelser, tilmed da dette Anlægs Udvikling gennem Individets Liv og dets nærmere Bestemmelse netop danner Indholdet af de psykologiske Overvejelser i D. M. Det er derfor ganske urimeligt, naar Hähner behandler »det os medfødte« i et Afsnit for sig[67]), hvorved han kommer til en Række Vanskeligheder angaaende Spørgsmaalet om, hvilke Evner Comenius tænker sig som værende tilstede straks fra Livets Begyndelse. Hähner mener, at Comenius i stor Udstrækning henlægger Bevidsthedsfænomener, som først er konstaterede paa senere Alderstrin, men som man maa tillægge en vis Almindelighed, til Fødselsøjeblikket[68]). Dette er vist dog at tillægge Comenius en Interesse for de første Øjeblikke, som han næppe har haft. Hvor Opdragerens Virksomhed sætter ind, selv naar denne begynder saa tidlig som fordret af Comenius, er dog altid en vis Udvikling gennemløbet; det, der har

[62]) Physik X 55; sml. Hähner, anf. Skr. S. 21. [63]) Iflg. Physiken se ovfr. S. 142. [64]) D. M. V 16. [65]) Ovfr. S. 98 f. [66]) S. 136 ff., særlig 138 ff. [67]) Anf. Skr. S. 27 ff. [68]) Anf. Skr. S. 27. 30. 33.

haft Interesse for Comenius, er, hvilke »Spirer« overhovedet Opdragelsen har at arbejde med uden Hensyn til, om disse ogsaa er fremme i det første Livsøjeblik eller først senere lægger sig for Dagen. Det kan jo heller ikke benægtes, at mange af Menneskets Anlæg er bestemte til først i en vis Alder at give sig til Kende[69]), — men som *Anlæg* maa de jo lige fuldt betragtes som medfødte, ja, Begrebet: Anlæg involverer jo overalt Antagelsen af en følgende Udfoldelse, og det bliver da kun en Gradsforskel, der afgør, hvor tidlig Udfoldelsen har fundet Sted; naar Comenius taler om Spiren til Erkendelse (forbundet med en Erkendetrang) og samtidig lader Erkendelsen udvikle sig fra Sansning til egentlig Tænkning, viser han, at Tanken om det potentielle Anlæg netop er tilstede hos ham, idet han tillægger Anlægget den Egenskab at skulle gennemløbe en bestemt, lovmæssig Udviklingsrække.

Som medfødte betragter Comenius altsaa alle Bevidsthedens »Evner«, men netop som Evner, Spirer, der til forskellig Tid kommer til Udfoldelse. Selv om Comenius, som Hähner mener, skulde have antaget »medfødte Sandheder eller Forstandsformer«[70]), hvilket det vist ikke er muligt med Sikkerhed at fastslaa, saa fremgaar det i hvert Fald af de hos Hähner anf. Steder[71]), at disse Sandheder forudsætter Indtryk udefra for at have noget at skelne imellem og dermed træde i Virksomhed. De har altsaa heller ikke (saa lidt som »Evnerne«) kunnet træde frem for Dagen straks, og bliver saaledes selv en Art af »semina«; og den Modstrid, som baade W. Müller[72]) og Hähner[73]) mener at finde mellem Comenius' Antagelse af medfødte semina paa den ene Side og hans Opfattelse af Sjælen som en tabula rasa[74]) paa den anden, synes efter det ovfr. udviklede ikke at være til-

[69]) Sml. Høffding, Psykologi. 6. Udg. (Kbh. 1911), S. 400. 427. [70]) Anf. Skr. S. 28. [71]) Hähner anfører særlig De sermon. Lat. stud. 117. [72]) Anf. Skr. S. 19. [73]) Anf. Skr. S. 29. [74]) Sml. ovfr. S. 8 f.

stede. Comenius selv har vel næppe tænkt Forholdet helt igennem, og det er jo muligt, at en videre Udførelse kunde have aabenbaret Modsigelser; og dog ser det virkelig ud, som om han paa dette Punkt er trængt forbavsende dybt, og har bragt sin Forestilling om det medfødte til en Klarhed, som de moderne Forskere ikke har turdet tiltro ham. Hvad der i Virkeligheden var Overensstemmelse (eller paa Vejen hertil), blev for den grovere Opfattelse, de tillagde Comenius, »Modsigelse«; alligevel burde den Omstændighed, at han umiddelbart forener de to Udtalelser i et og samme Kapitel (hvortil Hähner og Müller ogsaa med Undren henviser!), have gjort dem betænkelige ved deres Resultat.

I denne Forbindelse kan ogsaa gøres opmærksom paa den Uret, man gør Comenius ved at lade ham betragte »Evnerne« i Sjælen som stærkt isolerede. Evnetheorien overhovedet kan man, som vi saa, ikke fraskrive ham; den havde han overtaget med sin Tids psykologiske Begreber. Men det er værd at lægge Mærke til, hvorledes han i Grunden i *sin* Psykologi er naaet til et langt videre Trin. Han betoner jo stærkt Forbindelsen mellem de forskellige Evner, Nødvendigheden af at kultivere dem alle og sætte dem i det rette indbyrdes Forhold; han omtaler, hvorledes den ene virker paa de andre, og Maalet kun ved denne Samvirken kan naas. Og dette finder ikke, som Hähner formoder, Sted, fordi Comenius skulde have følt, at »ved Antagelsen af Sjælsevner Sjælens Enhed bliver draget i Tvivl« (in Frage gestellt)[75]; denne Enhed bunder altfor dybt i Comenius' Tænkning og hænger altfor vel sammen med hans pansophiske Overvejelser, til at kunne have en saa tilfældig Oprindelse. Tværtimod bærer Evnetheorien tillige med andre »psykologiske« Opstillinger, som Comenius mente at maatte overtage fra Datidens Psykologi, langt mere

---

[75]) Anf. Skr. S. 24.

et Tilfældighedens Præg i Forhold til Hovedmassen af hans psykologiske Iagttagelser og Slutninger.

Fremstillingen ovfr. har da ogsaa atter og atter givet det Indtryk, at, naar Comenius' Psykologi i D. M. trods alt har faaet den rationelle Karakter, er det, fordi den for den mindste Del har sin Oprindelse i den foreliggende »videnskabelige« Psykologi, men i Comenius' egen sunde Menneskekundskab og pædagogiske Erfaring, for hvilken de vedtagne psykologiske Rubriker blev Støttepunkter til at give den Fasthed og System, medens det overflødige og formalistiske maatte udelades som stridende mod den praktiske Opdragelsesinteresse, der her var det nærmeste Formaal. Man maa i høj Grad dele W. Müllers Beundring for den Frihed, hvormed Comenius saaledes gik frem[76]), og som muliggør, at det egentlig psykologiske Skema i D. M. har kunnet indskrænkes til et Minimum. (Da der derved for en senere Tid fremstod Uklarhed m. H. t. de anvendte psykologiske Begreber, har det for os været nødvendigt at sammenholde dem med Anvendelsen andetsteds). Har Comenius' Fremgangsmaade altsaa muliggjort en naturlig, realistisk Opfattelse af Bevidsthedsfænomenerne, som har været til uvurderlig Gavn for hans Pædagogik og hævet dennes Betydning ud over dens egen Tid, maa den dog maaske regnes for medskyldig i det usystematiske i Pædagogikens *Begrundelse,* idet den har tilladt det synkritiske at trænge sig saa stærkt i Forgrunden[77]); men en selvstændigere Plads kunde nu Datidens Psykologi ikke gøre Regning paa, og det bliver da ogsaa kun Pædagogikens *Fremstilling* (ikke dens Indhold), der forringes herved. Den Adskillelse mellem Moral og Religion, som vi ovfr.[78]) har set paaklaget, skyldes sikkert lige-

---

[76]) Se anf. Skr. S. 27. [77]) Det synes ganske med Urette, naar W. Müller (anf. St.) ved Siden af Com.'s »psykol. Skarpsyn« og »utrættelige Forskerflid« betragter hans synkritiske Methode som — »last not least« — Aarsag til hans Pædagogiks Brugbarhed. [78]) S. 95, sml. 100.

ledes, at det her ikke er det egentlig psykologiske (saa lidt som det dogmatiske), der har faaet saa megen Vægt som det *pædagogiske*.

— Ligesom den religiøse saaledes skal den moralske Opdragelse begynde i den spædeste Alder[79]) — den naas gennem moralsk *Handlen*[80]), sluttende sig til vedkommende Alderstrin[81]); men Maalet herved: Harmoni i Sjælen, hvilket er *Viljens* Omraade[82]), er det sidste, der gennem Opdragelsen kan naas[83]).

Forskellen mellem de 4 »Skoler«[84]) kan nu formelt bestemmes som udtrykkende Bevidsthedens Udvikling hos Individet: i »Moderskolen« øves »først og fremmest«[85]) Sansningen[86]), i Modersmaalets (Drengeaarenes[87]) Skole Forestillingsevne og Hukommelse (og tillige Haand og Tunge), i Gymnasiet: Forstand og Dommekraft, og i Akademierne endelig i forste Række[88]) hvad der hører Viljen til. Viljen er »Menneskets Midtpunkt og Leder af alle dets Handlinger«; at ville danne den før Forstanden — saavel som at ville danne Forstanden før Skelneevnen og Skelneevnen før Sansningen — er ensbetydende med at »spilde sin Umage«[89]). At Comenius ikke hermed har tænkt sig nogen skarp Leddeling efter »Sjælsevnerne«[90]), viser allerede det forbeholdne i hans Udtryksmaade, og vi skal ndfr. se, hvorledes i enhver af »Skolerne« de forskellige Sider udvikles imellem hinanden. Selv om saaledes den religiøse Side i Rækkefølgen ovfr. maa tænkes fyldestgjort ved »Hukommelsens« Rubrik (som jo identificeredes med conscientia), véd vi dog, at Comenius ønsker den religiøse Opdragelse paabegyndt med Barnets allerførste Leveaar. De forskellige Stadier udtrykker altsaa nærmere hver af de enkelte Bevidsthedssiders største Udfol-

---

79) D. M. XXIII 13. 80) XXIII 14. 81) Se ovfr. S. 117. 82) XXVII 6. 83) Sml. ovfr. S. 99. 84) XXVII 6 f. 85) Vigtigheden af denne Reservation (»potissimum«) er paapeget ovfr. S. 140, N. 24. 86) Se ogsaa XV 8. XXVIII 25. — XX 2. 7 f. 87) Se ovfr. S. 122, og ndfr. 88) Mærk igen »potissimum«! 89) XXVII 6 f. 90) Sml. ovfr. S. 140. 149.

delse og relative Afslutning; og kun indenfor det intellektuelle vil Comenius derved forstaa en virkelig Succession — hvor dog stadig det ene Trin griber over i de efterfølgende.

Da nu al Erkendelse begynder ved Sanserne, maa ogsaa al Undervisning begynde med virkelig Iagttagelse af Genstandene, ikke med en Ordforklaring[91]). Alt maa, i saa stor Udstrækning som det er muligt, føres frem for Sanserne med den størst mulige Tydelighed, og helst skal flere Sanseomraader paa een Gang tages i Beslag (saaledes f. Eks. Hørelse altid i Forbindelse med Syn — idet man viser Børnene Illustrationer til det, der fortælles[92]), Sprog med Haand — idet Disciplene ledes til at udtrykke deres Tanker mundtlig og skriftlig)[93]). En saadan *Anskueliggørelse* vil bevirke, at det meddelte huskes[94]), og derfor skal alt, hvad Disciplene skal lære udenad, udvikles saaledes, at det staar saa tydeligt for dem »som deres fem Fingre«[95]); ogsaa Opmærksomheden understøttes herved[96]). Kun ad denne Vej kan »Forstaaelsen af Tingene oplukkes«[97]), intet maa læres »paa den blotte Autoritet«, af Bøger eller overhovedet andres Ord og Meninger[98]), — men herimod forsynder Skolerne sig i høj Grad[99]), idet de f. Eks. ikke meddeler Fysikundervisningen igennem anskuelig Forevisning og Eksperimenter, men gennem Oplæsning af en Tekst (af Aristoteles eller en anden)[100]).

Det har følgelig været forfejlet, naar Skolerne har drevet Sprogundervisning flere Aar før Undervisningen i Realia, Mathematik osv.; *Ordene og Tingene* bør fremsættes for Menneskets Erkendelse *paa een Gang,* ja, Tingene fortjener endda Hovedpladsen »som baade Erkendelsens og Sprogets Genstand«[101]), — Erkendelsen

---

[91]) XX 7. [92]) Se videre ndfr. [93]) XX 5 f. XVII 41, III. 42. XIX 47. [94]) XX 9. [95]) XVII 41, II. [96]) XIX 20, 4. [97]) XVIII 22. [98]) XVIII 28, særlig II; sml. XI 10. XVIII 25. [99]) XVIII 23. [100]) XVIII 25, sml. XII 2, V. [101]) XVI 15.

skal jo dannes før Sproget[102]). Reglen er, at hvad en Discipel (gennem tydelig Iagttagelse) forstaar, det skal han ogsaa vænne sig til at give Ord (eloqui), og omvendt skal han lære at forstaa det, som han udsiger (enuntiat)[103]; sml. ovfr. om Forbindelsen af Sprog og Haand[104]) og om Forbindelsen af Leg og Alvor[105]). Derfor vil *Modersmaalet* som det, der i særlig Grad »knytter sig til Tingene, som lidt efter lidt udbreder sig for Erkendelsen«, lægge Beslag paa flere Aar (8—10, altsaa hele den spæde Alder og en Del af Drengeaarene), medens de andre Sprog kan »tilegnes tilfredsstillende« hvert paa 1 (Latin paa 2) Aar[106]). Børnene skal som smaa have en Bog med Billeder af og Navnene paa de vigtigste Genstande[107]), og dette fortsættes og fuldstændiggøres under den videre Undervisning i Modersmaalet (ved Bøger, der »giver en fuldstændig Nomenklatur«)[108]). — Ved Tilegnelsen af et *nyt* Sprog bør derimod (som Læseplanen følgelig ogsaa vil medføre) Stoffet være forud bekendt, da de sproglige Vanskeligheder her er saa store, at Opmærksomheden ikke tør deles og svækkes[109]).

Overensstemmende hermed skal selve Sprogundervisningen[110]) ikke begynde med Grammatik og abstrakte Regler, der først bagefter oplyses ved Eksempler; forud for »Formen« skal »Stoffet« gaa, og dette leveres jo dog af Forfatterne[111]). Undervisningen skal derfor begynde med egnede Forfattertekster[112]) til Læsning og Afskrivning, og med at *høre* Sproget og forsøge paa skriftlig og mundtlig Efterligning — altsaa med praktisk Anvendelse[113]) (saaledes som overhovedet al Handlen maa til-

---

[102]) XVI 19, II; sml. ogsaa ovfr. S. 136. [103]) XIX 45. XXII 3 f. [104]) Forrige S. [105]) S. 122; se ogsaa XIX 5. [106]) XXII 10. [107]) XXVIII 25; sml. 18. [108]) XXIX 5; sml. XXII 7. [109]) XXII 15. [110]) Sml. til det følgende Kvacsala's Afhandling: Die Sprachenmethode des C., i Fr. Dittes, Paedagogium. 10. Aarg. (1888), S. 590 ff. 639 ff. [111]) XVI 16. 18. 19, V. [112]) XVI 19, III; sml. S. 152, N. 91. Paa det tidligste Trin er »Stoffet« naturligvis ikke udformede Tekster, men disses Elementer (XXI 8. XXII 7). [113]) XXII 11.

egnes praktisk[114]); se ndfr.). Men denne Anvendelse maa støttes og fæstnes ved Regler, der ved Overgangen til et nyt Sprog kun meddeler dettes Forskel fra det allerede kendte; særlig nødvendige bliver Reglerne jo ved de lærde Sprog (som kun kan hentes fra Bøger)[115]). I Moderskolen bestaar »Grammatiken« udelukkende i at »lade Modersmaalet klinge, d. v. s. artikuleret at udtale Bogstaver, Stavelser og Ord«[116]). Paa det Trin, hvor der bliver Tale om Tilegnelse af Nabosprogene (det 10. til 12. Aar), sker denne Tilegnelse hensigtsmæssigst ved, at Disciplene sendes hen, hvor det nye Sprog daglig tales, og ved at de læser, skriver og overhovedet indøver de allerede (i Modersmaalet) bekendte Bøger paa det nye Sprog[117]). Om Forholdet mellem disse Fordringer og et Princip om at begynde med det »almindeligere«[118]) vil ndfr. blive talt.

I andre Afhandlinger og Skolebøger som »Janua linguarum reserata«[119]) har Comenius dels udformet sine Tanker om Sprogundervisningen mere i Enkeltheder, dels vist Vejen til deres Udførelse i Praksis. I Aaret 1627 havde han faaet Elias Bodinus' Didaktik at se, et Værk, der som Motto havde Ordene: Omnia faciliora facit ratio, ordo et modus, og som betonede Modersmaalets Betydning og fordrede, at Sprogundervisningen skulde gaa ud fra Eksempler, ikke fra grammatiske Regler; Grammatik var vel »Undervisningens Nøgle«, men denne Undervisning skulde forbindes med Læsning[120]). Kvacsala lægger megen Vægt paa dette (i Bøhmen forfattede) Skrift som en »Handling« ved Siden af de fra andre Pædagoger (Ratichius, Andreä, Bonnäus, Alsted) udgaaede Vink[121]). Blandt disse forlanger Ratichius, at alt først skal læres paa Modersmaalet; »thi i Modersmaalet

---

[114]) XXI 5. [115]) XXII 12. 14. 16. [116]) XXVIII 14. Sml. XXII 17. [117]) XXIX 19. Sml. XXI 7. [118]) Se saaledes XVII 24, sammenholdt med XVI 14. [119]) Sml. ovfr. S. 129. [120]) Opp. I 3. Se Kvacsala. J. A. Comenius, S. 94 f. 104 f. 113 [121]) Anf. Skr. S. 106.

bor den Fordel, at Disciplen blot behøver at tænke paa den *Ting*, han skal lære, ikke desuden at ulejlige sig med Sproget«. Fra Modersmaalet (som skal opfylde de første 3 Klasser) skal man gaa over til andre Sprog[122]. Andre Fordringer af Ratichius lyder: »Først en Ting selv og dernæst dens Maade; Stof før Form; Regler uden Eksempelmateriale forvirrer Forstaaelsen«; »alt gennem Erfaring og Undersøgelse af Enkeltheder«[123].

Bodinus fandt de gængse Sprogbøger uskikkede paa Grund af deres Størrelse og forlangte udarbejdet et Kompendium, som gav paa een Gang Sprogstoffet og »Tingene«[124]. Da Comenius nu omgikkes med Planer om at udarbejde en saadan »hele Sproget og samtlige Genstande omfattende« lille Bog, blev han, som han selv fortæller[125], gjort opmærksom paa en af spanske Jesuiter forfattet Janua linguarum. Denne viste sig imidlertid ikke at svare til hans Ønsker, og 1631 udsendte han da sin Janua ling. reserata, som straks gjorde umaadelig Lykke, blev indført overalt i Latinskolerne og oversat paa forskellige Sprog; ovfr.[126] er nævnt en Oversættelse til Dansk (»Opladne Dør Til Tungemaalen, Udsat paa vort Danske Sprock«). Medens Bayle ikke kunde se noget værdifuldt i Didactica Magna[127], udtalte han om Janua: Quand Comenius n'auroit publié que ce Livre-là, il se seroit immortalisé! — I 100 Kapitler behandler Skriftet Naturen, Mennesket med dets forskellige Virksomheder og Institutioner, derpaa Opdragelsen, Moralen og Religionen; hertil er brugt 8000 Ord, samlede i 1000 Perioder, først kortere, saa længere[128].

---

[122]) Se Seyffarth, anf. Skr. S. 66; Laurie, S. 16 f. (efter v. Raumer II). [123]) Nr. 8 og 9 hos Laurie, S. 17; Seyffarth, S. 67. [124]) Kvacsala, anf. Skr. S. 105. [125]) Opera did. omnia I 249 f. (Ausgew. Schr. S. 70). [126]) S. 129, N. 56. [127]) En Dom, han fælder over hele Bindet af Opera did. omnia (Diction. hist. et crit., Art. Comenius). [128]) Janua forefindes i Opp. did. omnia I 250 ff. Om Karakteren sml. I 15: Hic universum mundum, Latinamque Linguam ... ostendam

Paa Janua fulgte en Række andre Sprogbøger, saaledes allerede 1633, da Janua viste sig at være for vanskelig for Begynderne: Vestibulum Januæ ling. res., som skulde forberede til Janua[129]). I Afhandlingen »De sermonis Latini studio, per Vestibulum, Januam, Palatium, et Thesauros« (1637) fremsætter han igen theoretisk sine Fordringer om Forbindelsen af Ord og Ting og om en begyndende Tilegnelse gennem Eksempler, der suppleres med grammatiske Regler; Palatium skal gentage de 100 Punkter fra Janua i Brevform, Dialoger, Taler og Vers, og Thesaurus skal i Forkortelse gengive Værker af de bedste Forfattere[130]). I 1648 udkommer den tidligere[131]) omtalte »Methodus linguarum novissima«, som speciellere og med flere Enkeltheder (i analytisk Fremstillingsform) fremsætter Reglerne fra D. M.; den omtalte Forskel mellem D. M. og Methodus nov. indskrænker sig hovedsagelig til Fremstillingsformen, ved det principielle i Indholdet er intet væsentligt forandret[132]). I Løbet af dette og følgende Aar udsendte Comenius en Række af nye Sprogbøger, som skulde føre hans Fordringer ud i Livet, og i det Udkast til en »pansophisk Skole«, han udarbejdede 1651[133]), er de lavere Klasser (hvor Sprogene har Hovedvægten) benævnt efter saadanne Bøger.

Ved at Sprogundervisningen paa denne Maade følges af Bekendtskabet med de *Genstande,* Ordene ud-

---

De første Punkter: De ortu mundi, De elementis, De firmamento osv. Janua undergik Omarbejdelser, men Principet opretholdtes, ogsaa ved Omarb. af D. M. til Latin (sml. Kvacsala i Paedagogium 1888, S. 596). [129]) Optaget i Opp. did. I 301 ff. Sml. Kvacsala i Dittes, Paedagogium 1888, S. 597. Dansk Overs. 1678. [130]) Opp. did. I 345 ff.; sml. Kvacsala i Paedagogium 1888, S. 598 ff. (S. 601 om dens Forh. til D. M.; i de Træk, vi her behandler, er der ingen Forskel mellem dem, sml. Lindner, S. 100 ff.). [131]) S. 25 (og 37. 138). [132]) Dette bliver blot mere gennemført; sml. Kvacsala i Paedagogium 1888, S. 642 f. [133]) Opp. did. III 10 ff.; overs. i Ausgew. Schr. S. 143 ff.

trykker, er en vis Grad naaet af den Anskuelighed, Comenius i Medfør af sin psykologiske Viden forlanger af al Undervisning. Ordene vil ikke længere være blotte udenadlærte Gloser uden Mening; Systemet af Gloser er saaledes indrettet, at det samtidig danner et Tingenes System, som derved tilegnes. Og Undervisningen bliver ogsaa anskuelig ved, at Disciplen straks stilles overfor Sprogteksterne og ikke skal begynde med almindelige Regler[134]. Alligevel maa en Janua i Latin blive mangelfuld for Realoplysningens Vedkommende. At det var i en saadan, Fordringen om Ords og Tings Sammenhør for første Gang realiseredes, skyldes den Særstilling, Latinen indtog i Datidens Dannelse; Comenius selv tænkte sig Latinen som det Verdenssprog, hvorunder alle Menneskers Forening skulde blive til Virkelighed[135], og Janua's fornemste Formaal maatte altid blive *Latin*undervisningen. I D. M. er det derimod i første Række til Undervisningen i *Modersmaalet,* at Realundervisningen knyttedes (derfor tilmaaltes der dette den længere Tid)[136], og ved at selve Janua snart ogsaa indrettedes til Undervisning i andre Sprog end Latin, skaffedes der Mulighed for at give den Anvendelse, Comenius' Principer her havde faaet, en videre Udstrækning. At Comenius dog, om ikke straks, saa, at den dybeste Indtrængen i Realierne aldrig helt blev mulig ved denne side- (eller under-) ordnede Stilling, fremgaar af hans Syslen i sine sidste Aar med en Janua *rerum,* en »pansophisk Metaphysik«[137], der ved Hjælp af de nu tilegnede Ord skulde føre ind til Tingenes inderste Væsen.

---

[134]) Endvidere bliver C. ved Forbindelsen af »Sprog *og Haand*« Opfinder af Skrivelæsemethoden (ovfr. S. 152 f. — Hoffmeister, S. 75, N. 3). Sml. Dezsö, Comenius als Erfinder der Schreiblesemethode (i Kehrs pädagog. Blätter). [135]) Sml. Pio, anf. Skr. S. 5. [136]) Sml ovfr. S. 153. [137]) Se ovfr. S. 96, N. 26.

Anskueligheden er jo imidlertid herved kun delvis naaet. Mange af de Gloser, som skulde læres, betegnede Ting, som »Børnene aldrig havde set, og Læreren maaske lige saa lidt«[138]), og som dog, da de nu var sammen med Ordene, maatte fordres og betragtes som tilegnede. Man kan derfor i nogen Grad forstaa Schiller's Kritik, naar han beskylder Janua for at forøge Hukommelsesarbejdet, omend han afgjort undervurderer dens Formaalstjenlighed og dens Virkninger[139]). Men Fordringen om Ord + Ting kom jo ogsaa som eet Skridt henimod Tilvejebringelsen af Anskuelighed overhovedet (og havde jo endda at kæmpe med Undervisningens og Lærebøgernes overleverede Former); den fremsattes i Forbindelse med Kravet om ikke blot at forklare, men ogsaa *fremvise* Genstandene for Sanserne med den størst mulige Tydelighed, til Støtte for Hukommelse og Opmærksomhed, og til Indledning af en virkelig Forstaaelse.

Tanken er altsaa, at Tingene, samtidig med at de (i Forbindelse med Ordene) »læres«, helst ogsaa skal *ses,* og hvor dette ikke kan lade sig gøre med Tingene selv, forlanger Comenius Anvendelse af *Billeder* i stor Udstrækning[140]). Da en fuldstændig Samtidighed af Sprog- og Realundervisning ikke kan naas, maa meget af denne Forevisning finde Sted i speciellere Former (i de enkelte »Fag«)[141]); men dette er nærmest at opfatte som Indrømmelser til de foreliggende praktiske Forudsætninger, — Hovedtanken er stadig de forskellige Undervisningsmidlers Forening. I D. M. giver Comenius Antydninger m. H. t. Udarbejdelsen af en »libellus imaginum«, som skal gives Børnene i Moderskolen (de første 6 Aar, hvor jo fortrinsvis Sanserne skal øves); den skal afbilde Bjærg, Dal, Træ osv.[142]) (sml. ndfr.), og

---

[138]) Pio, anf. Skr. S. 7. [139]) Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik (2. Aufl. Leipz. 1891), S. 169 ff. [140]) Se ovfr. S. 152 ff. [141]) D. M. passim. [142]) XXVIII 25 (sml. ovfr. S. 153).

et af dens Formaal er at lette Undervisningen i Læsning, idet Tingenes Navne er trykt ved Siden af Billederne[143]) (saaledes at paa dette Standpunkt *Real*kundskaben er det nærmest liggende Formaal). Sit Løfte om at udarbejde en saadan Billedbog har Comenius ikke opfyldt; derimod var det hans Hensigt at ledsage den latinske »Vestibulum«, han indrettede for den laveste Klasse i sin »i 3 Klasser inddelte Latinskole« (aabnet 1651—52 i Patak i Ungarn[144]), med Illustrationer af de deri omtalte Ting, hvilket han dog af Mangel paa Kunstnere maatte opgive[145]).

Da han imidlertid har følt Mangelen paa Anskuelighed ved en Undervisning, hvor de omhandlede Genstande »hverken i Virkeligheden eller i det mindste i nogle Billeder« kunde fremvises, udarbejdede han sin »Verden i Billeder« (Orbis pictus), som udkom i Nürnberg 1658. Vanskeligheden ved virkelig at forene Sprog- og Realundervisningen, som altsaa Janua ikke ganske havde kunnet løse, viser sig imidlertid igen her, idet Comenius oprindelig havde tænkt sig Orbis pictus som en blot »Oplysning« af Vestibulum og Janua (og givet den Navn herefter), men, da det kom til Stykket, indrettede den til *selvstændig* Anvendelse, hvorfor han ledsagede den latinske Tekst med en tysk Oversættelse[146]). Naar Pio kalder den en »ny forbedret Udgave af« Janua[147]), er dette altsaa kun rigtigt m. H. t. dens Oprindelse, men gælder ikke for dens endelige Udformning og Bestemmelse. Ogsaa dette Skrift (Orbis sensualium pictus Hoc est, Omnium fundamentalium in Mundo rerum et in Vita actionum, Pictura et Nomenclatura; den tyske Titel lyder: Die sichtbare Welt, das

---

[143]) XXVIII 26. [144]) Sml. ovfr. S. 27. [145]) Se Opera did. omnia III 138. 802 ff. [146]) Se de sidst anf. Steder. Endvidere: Kvacsala, Die Sprachenmethode des Comenius (i Beiträge zur C.-Forschung), i Dittes, Paedagogium 1888, S. 646; Joh. Amos C., bearb. von Eug. Pappenheim. 2. Teil (2. Aufl. 1905), S. 359 f. [147]) Anf. Skr. S. 7.

ist Aller vornehmsten Welt-Dinge, und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung) gjorde baade straks og senere overordentlig Lykke, blev oplagt atter og atter og hyppig oversat til fremmede Sprog; paa Dansk udkom en Oversættelse 1672 (Dend gandske Verden fuld af de Ting, som kand sees og sandses afmaled).

Billedstoffet begynder med et »Billedalfabet«, som udfor hver Vokal og Konsonant viser Billedet af et Dyr (eller et andet levende Væsen), som udstøder den paagældende Lyd; »naar nu Begynderen betragter hvert Dyr og efterligner dets Lyd, saa udtaler han af sig selv Bogstavet; og hvordan Lyden skrives, lærer han af Figuren (d. e. Bogstavet) ved Siden af, og han vænner sig til selv at skrive denne Figur« — siger Comenius andetsteds[148]) med Henblik paa dette Alfabet. Der skal altsaa dannes en Association i Barnets Bevidsthed mellem Dyrets Udseende og Stemme paa den ene Side og Bogstavets Udtale paa den anden Side, hvortil endelig Erindringen om dets »Figur« skal knytte sig. Sammenligner man dette Alfabet med Nutidens ABC'er, hvor, som Pappenheim udtrykker det, Bogstavet (og dets Lyd) »støtter sig til *Navnet* paa den i Billedet fremstillede Genstand«[149]), maa man vel med Pappenheim kalde den moderne Fremgangsmaade den hensigtsmæssigste; paa den anden Side maa man, som Pappenheim ligeledes fremhæver[150]), ikke overse den ejendommelig kosmopolitiske Tanke, der ligger bag ved Comenius' Alfabet (idet hans Billeder jo ikke kommer til at knytte sig særlig til noget enkelt Sprog). — Derefter omtales

---

[148]) I »Schola Ludus« (Opera did. omnia III 836 ff., det anf. 916; Pars IV, Akt 3, Sc. 2—4 oversat hos Pappenheim, S. 346 ff., det anf. S. 348), skrevet ca. 1654, se Kvacsala, J. A. Comenius, S. 351 f.; Schola Ludus er en »Dramatisering« af Stoffet i Janua — en Udløber af Anskuelighedsprincipet, som ikke endnu er paatænkt i D. M., derimod i Scholæ pansoph. delineatio (1651), § 88—90. [149]) J. A. C., bearbeitet von Eug. P., S. 361. [150]) Sidst anf. Skr., S. 361 f.

Verden gennem 150 Afsnit, begyndende og endende med Gud; andre Afsnit behandler, hvert med sit Billede: Verden, Himmel, Ild, Luft, Vand ... Metaller, Sten, Træ, Frugter ... Dyrene, Menneskets Skabelse og Fordrivelse fra Paradiset ... dets Legeme og Sjæl og de menneskelige Virksomheder osv.

I Fortalen til Orbis pictus[151]) henviser Comenius igen til Betydningen af, at det sanselige sanses, inden det kan erkendes (igen med Anførelse af den bekendte skolastiske Sætning[152]). Naar han bebrejder Skolerne, at dette forsømmes, og at derved Arbejdet vanskeliggøres, ligger der heri en Erkendelse af, at heller ikke gennem hans egne (saa udbredte) Sprogbøger var dette tilsigtede blevet naaet; han bestemmer det ogsaa som Bogens fornemste Hensigt at bringe mere Glæde ind i Behandlingen af Vestibulum og Janua. Det bliver da Spørgsmaalet, hvorvidt han her har naaet at tilfredsstille de Fordringer, han selv klart opstillede allerede i D. M.; at et saadant Spørgsmaal overhovedet kan stilles, kaster ligesom et Strejflys over de forskellige Vilkaar, der til alle Tider har adskilt den theoretiske Pædagogiks Fordringer fra disses Realisation i den praktiske Opdragelse. At Comenius i hvert Fald er naaet et betydeligt Skridt fremad, derpaa tyder saavel Bogens store Udbredelse som de rosende Bedømmelser, den er bleven Genstand for. Saaledes betegner Herder baade den og Janua som »egentlig endnu ikke overtrufne; thi har vi endnu,« spørger han, »halvandet Hundrede Aar efter, et Værk der for vor Tid er ganske det, som hine ufuldkomne Værker var for deres Tid?«[153]). Bekendt er Goethe's Erindring fra Barndommen om, at det eneste til hans Alder svarende

---

[151]) Oversat hos Pappenheim, S. 362 ff. [152]) Se ovfr. S. 137. [153]) Sämmtliche Werke. Zur Philos. u. Gesch. 13. Theil (Briefe zu Beförderung der Humanität. Stuttg. 1829), 41. Brief. I Keller's Udg. af vedk. Brev (Berl. 1903) S. 9 f.

Skrift, han fik i Hænde, netop var Comenius' Orbis pictus[154]), som han tillægger »sanselig-methodiske Fortrin« ved Siden af Basedow's Elementarværk[155]). Senere udtaler Lindner følgende Dom: »Den uanselige Orbis pictus med dens daarlige Træsnit er det betydningsfulde Udgangspunkt, fra hvilket Anskuelighedens Princip som en glimrende Traad strækker sig gennem alle senere didaktiske Udviklinger indtil Basedow's Elementarværk og til vore Dages forskellige Billedbøger og illustrerede Undervisningsmidler«[156]).

Naturligvis maa et Værk som Orbis pictus ses i Forhold til sin Tid, som det er sket i de anf. Udtalelser; men det er dog et Spørgsmaal, om ikke Comenius i sin Billedanvendelse her endda er gaaet for vidt. Rigtignok skylder Værket sin Oprindelse til Fordringen i D. M. om at vise Billeder af Genstanden, hvor denne ikke selv kan forevises[157]); og Pappenheim søger ogsaa at forhindre dem, der lægger overdreven Vægt paa Billedet som Undervisningsmiddel, i at beraabe sig paa Orbis pictus, netop ud fra den Begrænsning, Comenius selv gjorde af sin Fordring (kun Billedet, »naar man ikke kan vise Tingen selv«[158]). Det lader sig imidlertid næppe nægte, at Comenius' egen Praktisering af Fordringen her afviger betydelig fra Fordringen selv. Det er, som om han, da han først er kommen ind paa Billedanvendelsen, ikke har kunnet begrænse denne; den er bleven inddraget i den foreliggende Systematik, og som *alt* skulde behandles, saaledes skulde det nu ogsaa afbildes. Trier har her Ret i sin Kritik, naar han siger, at i denne Anvendelse bliver »Billedet i og for sig Midlet til at gøre Virkelighedens Bekendtskab«, og at

---

[154]) Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit, 1. Buch (Werke, 24. Bd. Stuttg. und Tüb. 1829. S. 49). [155]) Se: Aus meinem Leben, 14. Buch (Werke, 26. Bd. S. 275). [156]) Anf. Skr., S. 74. [157]) D. M. XX 9 f. [158]) Comenius, der Begründer der neuen Pädagogik, S. 37 f. (P. kalder dem »Billedtilbederne«).

dette beskærer Mulighederne for Virkelighedssansens Udvikling; Comenius forlangte jo selv i sin Theori en saa mangesidig sanselig Paavirkning som muligt, medens Tingene her tilegnes gennem »en enkelt Sanses ensidige Indtryk«[159]. Naar Trier endvidere gør gældende, at man paa denne Maade ikke kommer til at se Virkeligheden med egne Øjne, men gennem Kunstnerens[160] (hvilket strider mod Fordringen[161] om at føre Disciplen *selv* til Genstandene, udenom Autoriteter), er dette dog maaske at indføre en for moderne Synsmaade; for Comenius og hans sculptores var der saa vist ingen anden Bestræbelse end at afbilde Virkeligheden saa nøjagtig og tydelig som muligt, uden kunstnerisk Indsats. Netop denne Frihed for Omarrangeren var det jo, Goethe anerkendte ved Orbis pictus, og et Blik paa Bogen selv vil hurtig overtyde om, at den Forskel, der unægtelig er mellem Gengivelserne af Tingene og Tingene selv, simpelthen skyldes Datidens tekniske Ufuldkommenheder[162].

Det er træffende, naar Trier fremhæver[163], at den Kritik, Frøbel øvede mod Billedbøger, vel rammer Comenius' Orbis pictus, men gaar ud netop fra det Standpunkt, der betegnes ved Comenius' *første* Fremsættelse af Anskuelighedskravet. Det er da ogsaa nærmest denne theoretiske Formulering, der har aftvunget Eftertiden Beundring, medens Anerkendelsen af dens direkte Resultater har maattet faa en mere relativ Karakter. Laurie kalder Anskuelighedskravet »det vigtigste af alle Comenius' Principer« og mener, at »den blotte Opregning af disse faa Principer [at frembyde alt sanseligt for Sanserne og subsidiært et livagtigt Billede af Gen-

[159]) Amos Comeniuses Grundtanker . . ., S. 43. [160]) Anf. St. [161]) Ovfr. S. 152. [162]) En Facsimile-Gengivelse af Originaludgaven, besørget af J. Kühnel, er udkommet Leipzig 1910. En »Charakteristik und Würdigung« giver Vidrascu's Diss. inaug. Leipz. 1891. [163]) Anf. St.

standen] ... vil overbevise ... om, at Comenius ... maa betragtes som den egentlige Grundlægger af den moderne Methode, og at han foregriber Pestalozzi og alle af den samme Skole«[164]); og Hoffmeister sætter Comenius' Udvidelse af Dannelses*formen* deri, at han »gjorde Anskuelsen til det absolute Grundlag for alle Erkendelser og alle Færdigheder«[165]).

For at forstaa, hvorledes disse Fordringer maatte forme sig for ham i det konkrete, naar han skulde udarbejde Lærebøger i Overensstemmelse dermed, har vi maattet se lidt nærmere paa en Række af disse Lærebøger. Foruden at finde, hvad det var, han mente ved disse Fordringer at forbedre i den gængse Undervisning, saa vi ogsaa, at det først lykkedes ham lidt efter lidt (gennem Hovedstadierne: Janua og Orbis pictus) at hale ind paa sine egne Fordringer, og at det højeste, han naaede, dog var langt fra at svare til den af ham selv formulerede Theori. Men netop dette viser jo Theoriens større Rækkevidde, som den faar ved sin mere abstrakte Udformning, der lader den afføde en ny Praksis efter de til enhver Tid herskende praktiske Forudsætninger. Det viser imidlertid tillige, at vi af den Grund maa vogte os for at tillægge en pædagogisk Theoretiker flere og videre gaaende Tanker med hans Theori, end hans egne Forudsætninger har gjort mulige; det vil ofte være os selv, der fornyer Theorien ved at lægge en senere Tids Krav ind i den.

Men har vi taget dette Forbehold, kan det paa den anden Side fastslaas, at hvor en pædagogisk Fordring, sin Almindelighed til Trods, er formuleret saa præcis og med alle Tiders Undervisningspraksis i den Grad overensstemmende som Anskuelighedsfordringen (og flere andre Fordringer) hos Comenius, kan virkelig vedkommende Fordring næsten uændret overtages af en

---

[164]) Anf. Skr. S. 223 f. [165]) Anf. Skr. S. 68.

senere Tid, og inddrages i *dens* pædagogiske Drøftelser. Det er dette, som i stor Udstrækning er sket med Fordringerne i D. M. (med eller uden Bevidsthed om deres Oprindelse herfra), og som derfor giver dette Værk en særlig Betydning for al senere Pædagogik. Principet om den forenede Real- og Sprogundervisning (der er en speciellere Følge af Anskuelighedsprincipet) tager Laurie saaledes uden videre op til pædagogisk Drøftelse, naar han siger: »Fortolket rigtig og med tilbørlige Indskrænkninger vil dette Princip, formoder vi, nu blive almindelig accepteret. Med tilbørlige Indskrænkninger, siger vi, fordi det er aabenbart, at den omvendte Sætning: at Ting læres gennem Ord, lige saa godt lader sig bevise og i Grunden, efter vor Mening, er den humanistiske Undervisnings faste Borg paa dens tidligere (eller Skole-) Stadier«[166]). (Laurie berører her Modsætningen mellem Humanismen, d. e. den »humanistiske Realisme«, som søger det »reale« i den menneskelige Bevidsthed, — og »Sanserealismen«, den naturalistiske Realisme, som søger det »reale« i den ydre Natur[167]).

— Som ved Sprogundervisningen saaledes fremhæver Comenius det overhovedet som gældende om Barnealderen, at det er naturligt for den at efterligne, hvad den ser andre gøre, og at derfor det anskuelige: Eksempler, er bedre til at lede den end Forskrifter[168]). Derfor foregaar den moralske Opdragelse gennem stadig moralsk *Handlen* (Lydighed læres ved at adlyde, Sanddruhed gennem at tale sandt osv.)[169]), fremkaldt ved Forældres, Barnepigers, Læreres[170]) og Meddisciples *Eksempel* paa et »velordnet« Liv (Eksempler kan ogsaa hentes fra Historien, men de Levendes virker stærkere)[171]); til disse

---

166) Anf. Skr. S. 222. 167) Se anf. Skr. S. 217 ff. 168) D. M. VIII 7. 169) XXIII 14. 6—12. Sml. ovfr. S. 151. 170) Se ogsaa XXVI 9, 1. Det er urigtigt, naar Hähner (anf. Skr. S. 62) betegner denne Fordring som en kun *lejlighedsvis* Udvidelse af Anskuelsens Begreb. 171) XXIII 15.

Eksempler maa imidlertid, »for at Efterligningen kan blive berigtiget, suppleret og styrket«, føjes Forskrifter og Leveregler (som kan hentes fra den hell. Skrift og Filosofernes Udtalelser), ved Siden af at Børnene holdes borte fra al moralsk Fordærvelse[172]). Paa den Maade lader man Moralen saa at sige »blive til sammen med« (connasci) den Unge ved allerede at lære de spæde Børn Maadehold (gennem at de ikke spiser og drikker mere end det nødvendige), pæne Manerer, Respekt for de viderekomne, Sanddruhed, Retfærdighed osv. osv.[173]), og dette fortsættes under Opvæksten (derfor skal Børnene længe opdrages sammen og i samme Udstrækning, for at fremme »Beskedenhed, Enighed og indbyrdes Tjenstvillighed«)[174]), indtil Gymnasiet gennem den theoretiske Forstaaelse af Dyder og Laster (vundet bl. a. gennem Bekendtskab med Moralens *Historie*) gør den Unge til virkelig »Ethiker«.[175]).

Vi træffer altsaa i den moralske Opdragelse, som Böhmel[176]) udtrykker det, *Vane* og Efterligning som Anskuelsens Princip. Det er rigtigt, naar han[177]) fremdrager Comenius' Sætning om den rigtige *Dom* som »Grundlaget for al Dyd« og derved faar Synspunkter til Bedømmelse af den ovfr.[178]) omtalte Sammenhæng mellem intellektuel og moralsk Dannelse. Kun stemmer det ikke med Comenius' Fremstilling af disse Momenters *Rækkefølge* i den moralske Opdragelse, naar Böhmel betegner Øvelsen som »eine *weitere* Vorstufe«; det intellektuelle Moment (først gennem Forskrifter, siden gennem virkelig selvstændig Forstaaelse) lader Comenius jo med stor Menneskekundskab ikke indtræde, før en vis Udvikling er gennemløbet.

---

[172]) XXIII 16 f. — Sml. XVIII 22 f. [173]) XXVIII 20. [174]) XXIX 2, 2. 6, VIII. [175]) XXX 2, XII. 4, IV. 16, IV. Sml. Böhmel, anf. Skr. S. 25 f. [176]) Anf. St. [177]) Anf. St., med Henvisning til D. M. XXIII 5. [178]) S. 141 f. 144. 151.

Vi har ovfr.[179]) omtalt, at pædagogiske Grunde har ført Comenius til under en særlig Rubrik og nærmest i Tilknytning til den (theoretisk-) intellektuelle Opdragelse at behandle Opdragelsen til *Færdigheder* (artes, d. e. den praktiske Anvendelse af Tingene[180]). Her lader han overalt det samme gælde som for Sprogundervisningen. For alt, hvad der skal udføres, maa altid en bestemt Form og Norm være forhaanden til at efterlignes af Disciplen[181]), og de forskellige Redskabers Brug maa vises praktisk (fremfor ved Anvisninger i Ord)[182]). Begyndelsesgrundene i mekaniske Arbejder erhverves ved, at det spæde Barn faar Lov til at bringe Ting hid og did, ordne, bygge op og rive ned, som det er Børns Lyst, — ja, ved at det vænner sig til at spørge og svare (som det hører det ske i Samtaler), begynder en Dialektik at vokse frem[183]). Ud herfra synes man ogsaa at maatte forstaa Fordringen om, at »ethvert Sprog, enhver Videnskab og Kunst« først maa læres gennem visse meget simple Begyndelsesgrunde (rudimenta), saa »fyldigere gennem Forskrifter og Eksempler«, derefter gennem fuldstændige Systemer og endelig gennem Kommentarer[184]); se dog nærmere ndfr. om denne Fordrings egentlige Plads i Systemet, hvor den Vanskelighed, der her er knyttet til det ubestemte Udtryk »Begyndelsesgrunde«, og som oftere har været berørt ovfr. (Vejen fra det »almindelige« til det specielle), vil blive betragtet i Sammenhæng. Vi skal her blot minde om, at Comenius' udtrykkelige Fordring om en »synthetisk« Undervisningsmaade viste sig at være fremsat med særligt Henblik paa Undervisningen i »artes«[185]).

---

[179]) Særlig S. 143. [180]) XXI 1. Sml. Laurie, anf. Skr. S. 116 (og 166), som dog tager »ars« i en for snæver Betydning. [181]) XXI 6. 16. [182]) XXI 7. — Hertil maa saa senere føjes korte og klare Forskrifter og Regler (XXI 13. 16). [183]) XXVIII 11—13. Se videre XXX 2, VIII. [184]) XVI 45, II. [185]) Se ovfr. S. 28.

Af Comenius' Opregning af Opdragelsens Midler som: Belæring, Handlen og Bøn[186]), ses, at Grundsætningerne om det praktiske (altsaa Opdragelsen til Færdigheder og til Moraliteten, hvis Væsen er praktisk), som de udsprang af Anskuelighedsprincipet, ogsaa gælder for den *religiøse* Opdragelse. Da denne maa begynde i den spædeste Barndom (idet Opsættelse er farlig)[187]), kan den Forstaaelse af det religiøse og den Sindsstemning derved, som hører Fromheden til[188]), endnu ikke opnaas[189]) — men Vejen kan lettes dertil. Dette sker ved, at Børnene, saa snart de kan bruge Øjne, Tunge, Haand og Fod, »lærer at se op mod Himlen, række Haandfladerne opad, prise Gud og Christus og bøje Knæene i Ærefrygt«. Det, det her, hvor »Forstandens Brug endnu er svag«, meget kommer an paa, er, at de *véd, at det,* som de ved Øvelsen lærer som noget, der skal gøres, virkelig ogsaa *bør gøres;* saa vil senere lettere en begyndende Forstaaelse (af hvad, hvorfor og hvordan) kunne bibringes dem[190]), — og saa snart en saadan er mulig (og dermed altsaa Undervisning er mulig), skal først og fremmest Evighedstanken indgives dem[191]). Forstaaelsen og Følelsen (Tro, Haab og Kærlighed) skal imidlertid fremdeles have en *praktisk* Karakter (»Religionen er noget levende«)[192]); den indre Gudsdyrkelse kan lige saa lidt undvære den ydre, som denne hin[193]). Børnene skal altsaa omhyggelig vænnes til at »vise deres Tro af deres Gerninger« ved uafladelige Retfærdighedsøvelser osv. og mest beskæftige sig med saadanne, med religiøse Øvelser og med Læsning i Bibelen[194]). Af religiøst Lærestof kan allerede i »Moderskolen« naas Katechismens Hovedpunkter (lærte udenad og delvis forstaaede og efterlevede)[195]); paa det næste Trin kommer hertil bibelske Historier og Kernesteder

[186]) Ovfr. S. 104. [187]) XXIV 10. [188]) XXIV 2. IV 6. [189]) Sml. ovfr. S. 117. [190]) XXIV 11. [191]) XXIV 12. [192]) XXIV 22. [193]) XXIV 25. Sml. Böhmel, anf. Skr. S. 29 f. [194]) XXIV 26. 19. [195]) XXVIII 21.

tilligemed Psalmer og Hymner[196]), og ved i Gymnasiet at lære ydermere at blive i Stand til at *forsvare* deres Tros Grundlag ud fra Skriften, bliver de Unge til »Theologer«[197]).

Man kan ikke tage fejl af, hvor nær den religiøse Opdragelse staar Comenius' Hjerte! Maalet for den sættes jo meget højt, og det er nøje gennemtænkt, hvad den maa kræve. Alligevel maa man forbavses over, at den Særstilling, Comenius i Almindelighed tillægger den religiøse Side som bestemmende Livets og dermed Opdragelsens Maal, ikke har sat sig yderligere Spor i hans Didaktik. Den religiøse Opdragelse er jo her behandlet fuldstændig paa lige Linie med den intellektuelle og den moralske[198]); hver Side faar sin nøjagtige Gennemgang, den intellektuelle behandles endda betydelig mere indgaaende end de to andre[199]). Og Fordringerne paa det ene Omraade svarer nogenlunde parallelt til dem paa de andre; ogsaa Belæringen og Indovelsen i Sædelighed skulde jo begynde i den spæde Barndom, og for alle tre Sider saa vi Anskuelighedsprincipet gennemført. Dette viser, hvad vi allerede tidligere[200]) har antydet, at ogsaa for »Fromhedens« Vedkommende er Synspunktet i D. M. bleven et helt *pædagogisk*. Det er de pædagogiske Sandheder, der skal indvindes og udvikles, sekundært følger saa deres Anvendelse paa Livets enkelte Omraader. Derfor bliver de religiøse Krav ikke bestemmende for Pædagogiken, men Forholdet netop delvis det omvendte[201]). v. Criegern kan, til Trods for sine ovenanf.[202]) Ord om Comenius' Pædagogik som theologisk i sin Oprindelse, ikke undlade at se dette Forhold, da han maa søge en Forklaring paa Forskellen mellem Religionsundervisningen hos Comenius og i senere Tider.

---

[196]) XXIX 6, VI f. [197]) XXX 2, XIII. [198]) Sml. ovfr. S. 96. [199]) Sml. ovfr. S. 95. [200]) De sidst anf. SS. [201]) Naturligvis kun m. H. t. Gangen i og Formen for den religiøse Opdragelse, ikke m. H. t. dens Omfang og Indhold. [202]) S. 94.

»Det er sikkert«, siger han, »at der kan bibringes Børnene Religion paa den af C. foreskrevne Maade ... Dog vilde man nu om Stunder m. H. t. Memoreringsstoffet gaa anderledes frem, end C. har gjort. Den kristelige Troslære f. Eks. meddeles efter Nutidspraksis først Børn paa 13 Aar og derover fuldstændig; den afslutter Pensumet af, hvad der skal læres, medens den hos C. omtrent staar i Spidsen af Religionsundervisningen. Derimod mangler hos C. helt Bibelhistorien, der hos ham ... kommer forholdsvis sent og ogsaa da ikke faar den Betydning, der tilkommer den ... Som han behandler Sprog og Videnskab, saaledes ogsaa Religionen«[203]).

— I Tilknytning til vor Omtale af Anskueligheds-principet hos Comenius skal i Korthed peges paa de allerede tidligere[204]) antydede Divergenser i Opfattelsen af Comenius' *Kilder* paa dette Punkt — i Korthed, da Kildespørgsmaalet jo overhovedet ligger udenfor nærværende Arbejdes Rammer. Fra man i nyere Tid, især efter v. Raumer's »Geschichte der Pädagogik« (II. 1843), begyndte at hellige Comenius en mere indgaaende Interesse, har det været almindeligt at føre Realismen i hans Pædagogik, det empiriske, induktive (altsaa først og fremmest Anskuelighedsprincipet), tilbage til Paavirkning fra Bacon. Den »naturalistiske Realisme« lader Laurie vel Comenius grundlægge indenfor Pædagogiken, men under direkte Indflydelse af Bacon og hans Skole[205]); ja, Laurie lader ham endog skylde Bacon »mere end han vidste af«[206]). Herved sigtes til den bevidste Anerkendelse, Comenius i Fortalen til »Physiken« yder Bacon for dennes »Instauratio magna«, som han betegner som et beundringsværdigt Værk og den »mest lysende Morgenstjerne i den nye Tidsalder, som er ved at oprinde«[207]).

---

[203]) Anf. Skr. S. 277. [204]) S. 4. 137. [205]) Anf. Skr. S. 219 f.
[206]) Sidst anf. St. [207]) I Reber's (S. 6, N. 27 anf.) Udg. (Comenii operum Tom. I. Gissæ 1896), S. 12.

Denne og senere anerkendende Udtalelser af Comenius[208]) har i Forening med de utvivlsomme Ligheds-punkter fremkaldt den stærke Betoning af Bacon's formentlige Indflydelse ikke blot paa Comenius' Physik, men ogsaa paa hans Pædagogik. Medens Albert Lange nærmest lader Bacon *anspore* C. til at gaa udover »den gamle formidlede Realisme« og naa til sin (encyklopædisk-pansophiske) Forening af de stridende Retninger fra dette Udgangspunkt[209]), udtaler Holtsch ligefrem, at Comenius overhovedet er naaet til Anskuelighedsprincipet gennem sin Tilslutning til Bacons induktive Methode, medens han dog mener, at hans øvrige pædagogiske Principer har staaet fast inden den Baconiske Indflydelse[210]). Der er hertil straks det at sige, at Anskuelighedsprincipet hænger saa nøje sammen med Grundtankerne i Comenius' pædagogiske System (blandt de »øvrige« Tanker nævner Holtsch Begreberne om Opdragelsens Maal og om »det øverste methodiske Princip«: Ordenen[211]), at det næppe er tilladeligt at udsondre det fra Systemets »øvrige« Indhold.

Der er ved alle disse Fremstillinger et Træk, som vi tidligere har haft Lejlighed til at bemærke, og som unægtelig vækker nogen Tvivl om deres Korrekthed, nemlig Mangelen paa Hensyntagen til det kronologiske. At Comenius' »Pædagogik« ikke er et een Gang for alle afsluttet Fænomen, men tværtimod undergaar Forskydninger gennem et langt Liv (omend maaske mest i det formelle), har vi ovfr. erfaret. Altsaa kan heller ikke Kildespørgsmaalet behandles under eet, men man maa udtrykkelig gøre sig det klart, i Forhold til hvilket af

---

[208]) Prodromus pansophiæ (Opp. did. I 403 ff.) 63. [209]) I Afhandlingen: Ueber den Zusammenhang der Erziehungssysteme mit den herrschenden Weltanschauungen verschiedener Zeitalter, i Monatsh. d. Com.-Ges. 3. Bd. (1894), S. 118 ff. [210]) Beiträge zur Pädagogik, S. 27 f.; se ogsaa S. 39. [211]) Anf. Skr. S. 28.

hans pædagogiske Skrifter man opstiller Spørgsmaalet; Hovedinteressen maa her falde paa Didactica Magna, hvis Grundtanker Comenius ikke senere i det væsentlige fraviger[212]), og som kronologisk staar som et af hans allerførste theoretisk-pædagogiske Skrifter. For Laurie kan tillige den Stilling, han giver Comenius' Pansophi som Udgangspunkt for Pædagogiken, have været medbestemmende; og dog gør netop han opmærksom paa Forbindelsen mellem Anskuelighedsprincipet og Sætningen: Nihil est in intellectu osv.[213]), som viser, at Bacon ikke nødvendigvis behøver at have formidlet de herhen hørende Tanker. Forøvrigt finder vi Tanken om Anskuelighed i Undervisningen allerede hos Ratichius, for hvis Vedkommende Bekendtskab med Novum Organon af kronologiske Grunde er udelukket.

At hverken Ratichius eller Bacon skulde have haft Indflydelse paa Comenius' Pædagogik, er det Resultat, hvortil Kvacsala kommer i en Afhandling: Comenius und Baco, 1888[214]), og som han senere har fastholdt[215]). Det, Kvacsala retter sig imod, er, som han senere udtrykker det, »især den Mening, at Comenius blot skulde have anvendt Bacon's almindelige Postulat om Naturprøvelse og Iagttagelse paa Opdragelsen«[216]), og saaledes ved at overføre det om Videnskaben sagte paa Erkendelsens Opdragelse have opstillet Fordringen om Anskuelighed[217]). Uden at vi i Enkeltheder vil gaa ind paa Kvacsala's Bevisførelse, er det dog betimeligt at gøre

---

[212]) Sml. Triers Bemærkning, Amos Comeniuses Grundtanker, S. 59. [213]) Anf. Skr. S. 223; sml. S. 222. [214]) I: Paedagogium, Monatsschr. für Erziehung und Unterricht, hrsgeg. von Fr. Dittes. 10. Jahrg., S. 24 ff. [215]) Se som Vidnesbyrd herom: Kvacsala, J. A. Comenius. Belege und Erklärungen, S. 25 (N. 7 til 1. Theil, VII); Kvacsala, Die Schicksale der Grossen Unterrichtslehre des Com. bei des Verfassers Lebzeiten, i Monatsh. d. Com.-Ges. 8. Bd. (1899), S. 129. [216]) Anf. Afhandling i Monatsh. 1899, anf. St. [217]) Sml. Kvacsala, Comenius und Baco, S. 25 f.

opmærksom paa, at til Trods for det meget rigtige i hans Indvendinger mod den gængse Opfattelses Overfladiskhed og dens Forsyndelser mod Kronologien tør Spørgsmaalet endnu ikke betragtes som definitivt afgjort ved Kvacsala's Undersøgelse; dertil indeholder ogsaa denne for betydelige Svagheder. Saaledes berettiger Theologiens Indflydelse paa Videnskaben hos Comenius ikke til at konstatere en »fra Bacon's Anskuelser fuldstændig afvigende Opfattelse« (hvilket Punkt Kvacsala dog ogsaa selv betegner som underordnet)[218]), og det lykkes ikke gennem Henvisning til et ældre Skrift af Comenius (Centrum securitatis) at godtgøre, at de i D. M. fremsatte Fordringer om Opdragelsens Overensstemmelse med Naturen skulde være »fuldstændig uafhængige af Bacon«[219]). Det er ikke rigtigt at betegne disse Fordringer som kun vundne ad deduktiv Vej[220]); vi har ovfr.[221]) set, at den anvendte Induktion var højst ufuldkommen og i vore Dage ikke vilde være bleven anerkendt som overbevisende, men derfor tør man ikke miskende det induktive i Bestræbelsen. Selve Fordringen om, at Undervisningen skal følge Naturen, hænger vel nok sammen med Comenius' almindelig pansophiske Synsmaader og har ikke efter hans Mening trængt til speciel erfaringsmæssig Bekræftelse, — omend der ogsaa her henvises til andre Virksomheders Fremgang som beroende paa disses Overensstemmelse med »Naturen«[222]). Men hvor han opstiller de enkelte »Fundamenter«, saa vi ovfr., at disses almindelige Form i Virkeligheden var ret illusorisk, da de netop var baserede paa visse (hurtig generaliserede) Enkeltiagttagelser (af Fugle, Træer osv.). Det synes vanskelig tænkeligt, at disse tydelig induktive *Bestræbelser* ikke skulde have en eller anden Tilknytning til Novum Organon, som

---

[218]) Comenius und Baco, S. 27 (Punkt 3); sml. Holtsch, Beiträge S. 28. 39. [219]) Comenius und Baco, S. 27 f. [220]) Sidst anf. St. [221]) Kap. I. [222]) Se ovfr., Kap. I passim.

det, hvad Kvacsala ogsaa selv fremhæver[223]), er umuligt at bevise, at Comenius ved Affattelsen af D. M. ikke skulde kunne have kendt.

Men der synes at være en Forskel, som maa gøres ved dette Problem, og som hverken Kvacsala eller de andre Forskere har set. Et er jo, hvilken Form en Forfatter vil vælge for sin Undersøgelse og Fremstilling, et andet derimod, om denne Form *ogsaa* vil bestemme *Indholdet;* in casu: fordi Comenius følte og forstod Forpligtelsen til Induktion *i Videnskaben* (og derfor ogsaa i en videnskabelig Didaktik), er det ikke dermed givet og ved noget saa nyt som Induktionen vel ikke en Gang sandsynligt, at den med det samme skulde have gennemtrængt hele hans Tænkning og have bestemt hans Pædagogiks Fordringer. Disse hænger, som Kvacsala siger, godt nok sammen med hans egne Forudsætninger[224]) og med den gamle Sætning: Nihil est in intellectu . . ., som var gaaet ham fuldstændig ind i Blodet; Anskuelighedsprincipet er helt forklaret ud herfra, Sætningen behøvede ikke først, som Laurie mener, at »suppleres med den Baconiske Induktion«[225]). At Induktionen aldrig ganske gennemtrængte Comenius' Methode, turde man allerede slutte af, hvad vi véd om hans pansophisk-encyklopædiske Systematik; for denne vilde der simpelthen ikke blive Tid til en induktiv Udarbejdelse fra Enkeltheder[226]), og den induktive Interesse vilde overhovedet vanskelig kunne tænkes forenet med de altomfattende systematiserende Tendenser. Laurie lader da ogsaa selv Comenius' Forstaaelse af Bacon's Induktion (som vi vel at mærke maa huske, *ogsaa* kun er som en Indledning, en Parole til senere Tiders induktive Videnskab) være ret »almindelig«[227]),

[223]) Comenius und Baco, S. 29. [224]) Comenius und Baco, S. 27 f. [225]) Anf. Skr. S. 223. [226]) Allerede i »Physiken«s Fortale (Reber's Udg. S. 12) paapeger han denne formentlige Mangel hos Bacon. [227]) Anf. Skr. S. 223.

og det er jo karakteristisk, at i »Physiken«, hvis Fortale hæver Bacon til Skyerne[228]), følges i Virkeligheden dennes Methode overordentlig lidt; og i Prodromus pansophiæ træder dette naturligvis endnu stærkere frem, idet Comenius ligefrem erklærer, at for det pansophiske Formaal »yder den Verulamiske Norm kun delvis Hjælp«, idet den blot giver Oplysninger om »Naturen«, medens »vi har Tingenes Alt for Øje« og derfor behøver en anden, »panharmonisk« Norm (nemlig en Deduktion)[229]).

At Comenius alligevel har set og anerkendt Induktionens Betydning, bliver i Grunden det forunderligste, og det synes altsaa, som om det er Fremstillingen i D. M., der i størst Grad har nydt godt af den nye Erkendelse[230]). Men selve de pædagogiske Fordringer om Anskuelighed osv. er det ikke tænkeligt, at Comenius overhovedet skulde have bragt ind under Induktionens Synspunkt, — *Fremstillingen og Begrundelsen* af dem skulde være Induktion, Videnskab, om Fordringerne selv vilde han aldrig have brugt dette Udtryk; det er først en senere Tid, der ser det virkelige Fællesskab (som naturligvis alligevel, ved sin ikke bevidste Tilstedeværelse hos Comenius, har haft sin Virkning og gjort en induktiv Fremstilling i D. M. forholdsvis let).

Hermed bortfalder den Indvending hos Kvacsala, at medens Comenius i D. M. nævner saa mange andre Forfattere, findes Bacon's Navn der slet ikke![231]) Ser vi nærmere efter, er det Kilderne til Pædagogiken, Comenius nævner, og til de Udtalelser, han i den Anledning fremsætter; men efter det ovenstaaende har han jo ikke for Pædagogikens Vedkommende kunnet mene

---

[228]) Se dog Reservationen (N. 226, forrige S.). [229]) Prodr. pansoph. 63 f. [230]) Der bliver her en vis Forskel mellem den böhmiske og den latinske Udg. af D. M., idet Kv. (C. u. B., S. 28) kun finder Beviset for C.'s Deduktion i den *böhmiske!* [231]) Comenius und Baco, S. 27 (Punkt 2).

at være i Gæld til Bacon. Og for den Undersøgelses- og Fremstillingsform, han har valgt, nævner han jo overhovedet ingen Kilder, — som rimeligt er, da det induktive i den endnu ikke er fremtraadt med fuld Bevidsthed, og Opmærksomheden ved Indholdet stiller Begrundelsen stærkt i Skygge (ved en moderne Pædagogik vilde dette Forhold jo være helt anderledes).

Og Bacon's særlig pædagogiske Udtalelser[232]) (ogsaa for ham var Induktionskravet jo ikke pædagogisk, men videnskabeligt; Overførelsen paa al Erkendelse og ogsaa i Opdragelsen oplevede hverken han eller Comenius[233]) kunde ikke yde Comenius nogen Nytte. I en Afhandling af L. J. Friesenhahn: Worin stimmen die pädagogischen Anforderungen des Comenius mit den Anschauungen der Baconischen Philosophie überein?[234]) — søges det godtgjort, at Bacon og Comenius »saavel i deres Videnskabs Grundtanker som ogsaa i speciellere Spørgsmaal udviser mange og meget betydningsfulde Overensstemmelser«, saaledes at man »vel med Bestemthed tør antage en direkte og ikke ubetydelig Indflydelse af Bacon paa Comenius«[235]). Det viser sig nu, at hvad Friesenhahn kalder »Overensstemmelser«, gennemgaaende er mere eller mindre fuldstændige Ligheder mellem Bacon's filosofiske og (som Afhandlingens Titel siger det) Comenius' *pædagogiske* Udtalelser; at der maa anvendes Forsigtighed med uden videre at slaa de to Omraader sammen, idet man derved stiltiende maa tillægge Comenius en videre gaaende Refleksion i *Overførelsen* af Bacon's (ikke pædagogiske) Tanker paa det pædagogiske, end den paa det Tidspunkt ret vel var

---

[232]) Kvacsala gengiver (Com. und Baco, S. 25 f.) Bacon's vigtigste Udtalelser om Opdragelse (efter von Raumer), hovedsagelig fra The Advancement of Learning; nogle Steder er citerede hos Friesenhahn. [233]) Rousseau og Pestalozzi er her Hovedmændene i Pædagogikens Historie. [234]) Program fra Progymnasium zu Euskirchen. 1892 (Progr. Nr. 442). [235]) S. 14.

mulig, har vi ovfr. set. Men hertil kommer, at Friesenhahn i sine Sammenstillinger lader al Kronologi ganske ude af Betragtning. Det er for Comenius' Vedkommende gennemgaaende Didactica Magna, han tager Hensyn til, og naar vi betænker, at Comenius' Bacon-Læsning før Affattelsen af D. M. er omstridt, omend delvis sandsynlig, og at en virkelig Beskæftigelse med Bacon og sikre Spor af denne i hvert Fald først kan paavises fra en senere Tid, bliver man forbavset ved hos Friesenhahn at finde Udtryk som: »En langt bedre Undervisningsmethode viste sig for Comenius' søgende Blik....«[236]), eller: »Bacon's eminente Ydelse paa Methodologiens Omraade kom snart Pædagogiken til Gode, og i første Række netop gennem Comenius«[237])!

Det er da ogsaa kun i de yderste Omrids, de af Friesenhahn paapegede Ligheder er at finde; ofte er de søgte, ofte saa almindelige, at der intet kan sluttes af dem. Ved en Gennemlæsning af Novum Organon finder man i Virkeligheden meget saavel i Enkeltudtalelser som ogsaa i Grundbetragtningen, der forbavser ved et Slægtskab med Comenius[238]). Men vil man ikke gøre Vold paa Bacon's Tanker eller paa den anden Side begaa den Tilsnigelse at drage Paralleler, hvor det fælles *Grundlag* mangler, nødes man til at indskrænke Overensstemmelsen og dermed Antagelsen af direkte Paavirkning til, hvad man kunde kalde det »videnskabelige« i Comenius' Pædagogik, dens Formulering og Begrundelse. Hertil hører ogsaa, at Comenius i sin Anvendelse af Billeder kan mødes med Bacon. At der saa ellers kan findes Berøringer, der skyldes Samtidighed og de i mange Maader fælles Forudsætninger, er en Selvfølge, men dette indeholder netop en kraftig Opfordring til Varsomhed med

---

[236]) Anf Skr. S. 7. [237]) Anf. Skr. S. 8; man kan ogsaa sammenligne S. 4 f. 9. [238]) Eksempelvis kan henvises til: N. O. I 3. 4 f. 41. 74. 81. 84. 121. 124. 129. II 2. 27; ogsaa The Advancement of Learning indeholder adskilligt herhen hørende.

at drage Slutninger om en speciellere Berøring mellem to samtidige Tænkere. (Saaledes har vi ovfr.[239]) benyttet Steder hos Bacon til Oplysning om et enkelt Udtryk hos Comenius).

---

§ 6. *Methodiske Specialfordringer.*

Comenius kan nu paa dette Grundlag opstille nærmere Betingelser for Anskueligheden, den *Maade,* hvorpaa Stoffet skal frembydes for Sanserne for at frembringe et kraftigt Indtryk[1]). Herunder fremhæves særlig Nødvendigheden af, at Læreren ikke forlader en Genstand, før Disciplen har opfattet den; da dette altid tager en vis Tid, følger heraf Fordringen om at *indprente, prøve* (examinando) og *gentage*[2]). Ved at Læreren i hver Time efter først selv i Korthed at have fremstillet Stoffet lader det sagte gentage først af een, saa af en anden Discipel (saa mange som er nødvendige til alles rigtige Opfattelse af Stoffet), medens alle de andre hører til[3]), praktiseres en saa hyppig Gentagelse af det samme, at selv de sendrægtigste omsider maa fatte det (saa at de kan holde Skridt med de andre)[4]), medens de mere begavede samtidig glæder sig ved deres paa denne Maade »mere end klare« Forstaaelse af Sagen[5]); en saadan Gentagelse skaber større Fortrolighed med Opgaven end »sent og sejgpinende Privatarbejde«, foruden at den skaber Lærelyst og Frimodighed[6]). Læreren kan ogsaa afbryde sit eget Foredrag og lade en af Disciplene gentage det sagte; hvis denne ikke kan, spørges en anden eller hele Skaren, — hvorved alles Opmærksomhed skærpes[7]). Endvidere skal Disciplene

---

[239]) S. 4 f.

[1]) D. M. XX 13 ff. [2]) XX 22. [3]) XVIII 45. [4]) Sml. XII 31. [5]) XVIII 46, III. XXIX 17, III f. [6]) XVIII 46, IV f. [7]) XIX 20, 5. [21,] 6 f.

have Lejlighed til at *spørge* om det, der har vakt deres Tvivl, og roses for hyppig at have gjort nyttige Spørgsmaal[8]). Herved lægges *Samtalens* Form nær som Undervisningsmaade[9]) (og Stiløvelser over det netop foreliggende Lærestof[10]) — ja, endog noget som Kappestrid om Gaader)[11]). Ogsaa Undervisningsbøgerne maatte helst affattes i Dialogform; derved kommer i de Fortrolighed og Naturlighed Barnenaturen nær og ansporer ved den Variation, Dialogformen tillader, Opmærksomheden, foruden at Belæringen derved bliver solidere (idet Disciplene ligefrem *tror at se,* at være tilstede ved Samtalen, og saaledes flere Sanser tages i Beslag end ved Lærerens Enetale); endelig forbereder saaledes indrettede Bøger til *Livets* Samtaler[12]) og letter ogsaa Gentagelsen[13]). Ved alle praktiske Færdigheders Tilegnelse (gennem Handlen[14]) er Gentagelsen ligeledes — som fortsat *Øven* — af største Betydning[15]).

Naar Hoffmeister lader Comenius repræsentere den dialogiserende Methode (til Forskel fra Pestalozzis »monologiserende«)[16]), synes dette for saa vidt ikke korrekt, som Comenius efter det ovenstaaende tænker sig Samtalens Anvendelse i Undervisningen som ret begrænset. Lærerens Foredrag og Disciplenes Gentagelse deraf og deres Spørgen om, hvad de ikke har forstaaet, indtager jo en stor Plads i hans Fordringer; gaar man saa videre til *Lærerens* Udspørgen af Disciplene, er man, hvor denne Udspørgen ikke skal og kan indskrænke sig til en blot og bar Konstateren af det tilegnede Hukommelsesstof, allerede inde paa Katechisationen. At det, som Comenius hævder, er dennes store Fortrin, at Disciplen nødes til en betydeligere Selvvirksomhed forbunden med forøget Interesse, synes vor Tid at maatte

8) XIX 21 [?], 8. Sml. XVIII 43, I. 44. 9) XVII 19. XIX 35. Sml. ogsaa XXVIII 13. 15. 10) XIX 48. 11) XVII 19; sml. XXIX 17, IV. 12) Sml. XXX 1, III. 13) XIX 35. 14) Se ovfr. S. 165 ff. 15) XXI 17. XXIII 6 f. XXIV 11 ff. 16) Anf. Skr. S. 31.

give ham Ret i, og den moderne Undervisnings Form tager da ogsaa hyppig denne Retning[17]). Det synes lovlig tungt taget, naar Trier i sin Kritik af dette Punkt hos Comenius udtaler Tvivl om, hvorvidt Samtalen er den naturligste Hovedform for Børns Undervisning[18]), og begrunder sin Tvivl ved, at »en Samtale i Ordets egentlige Betydning kræver Personligheder, der staar lige stillede ligeoverfor hinanden, ellers bliver Samtalen kun et Skin, som den er det i adskillige af Platons senere Dialoger«[19]).

Ja, Lærerens Samtale med Barnet bliver for saa vidt, om man vil, en Skinsamtale, men det er ikke dermed sagt, at en saadan ikke skulde kunne have den virkelige Samtales Fortrin. Det pædagogisk interessante og betydningsfulde vilde netop ligge i en Undersøgelse af, *hvori* den pædagogiske Samtale maatte adskille sig, og hvorledes dens Tilrettelægning kunde frembringe pædagogiske Fortrin, der endda maaske gik ud over, hvad allerede Samtaleformen kunde præstere. At der vilde blive noget arrangeret over en saadan Samtale, vilde næppe gøre nogen Fortræd, naar den var godt arrangeret og i øvrigt af Barnet ikke føltes som arrangeret. I al Pædagogik er Tilrettelægningens Hemmelighed jo netop den, at den Erfaringsverden, Barnet bringes i Berøring med, svarer til, men tillige fuldstændiggør de tilfældige Erfaringer, Barnet uden Vejledning maatte formenes at komme til at gøre. Nutiden vil ikke med Rousseau konstruere alle Barnets Livsforhold[20]), og den forkaster ikke som Pestalozzi det naturlige Landskab paa Grund af dettes formentlige Mangel paa Systematik og Belæring[21]); dens Tillid til Livet er

---

[17]) Sml. Oscar Hansen, Opdragelseslære, S. 98. 117. 295. [18]) Amos Comeniuses Grundtanker, S. 40 f. [19]) Sidst anf. Skr., S. 41. [20]) Opdrageren skal iflg. Rousseau (Émile ou De l'éducation. Amsterdam 1762. Tome I, p. 199) »tilvejebringe de rette Omgivelser«. [21]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (Bern u. Zürich 1801), S. 316 f.

større og modnere. Men udenom en Koncentration, en Tilvejebringelse af Erfaringsmuligheder og en eksperimentel Prøven af Barnets Kræfter paa planmæssig fremskaffede Vanskeligheder[22]) kommer Opdragelsen ikke; ja, Begreberne Opdragelse, Undervisning er netop Udtryk for Forstaaelsen af, at en planmæssig Indgriben i de naturlig-tilfældige Paavirkningsforhold maa til.

Man kan med mere Ret angribe den i moderne Pædagogik stærkt fremtrædende Fordring om at lade Disciplene selv induktivt udfinde naturvidenskabelige Sandheder (en systematisk Videreførelse af Comenius' Fordringer om Anskuelighed og om Disciplenes selvstændige Indtrængen i Stoffet, udenom Autoriteterne); en saadan Induktion vil jo aldrig blive en Gentagelse af den, hvorved Menneskeslægten første Gang har erhvervet vedkommende Sandhed, men i sin pædagogisk sammentrængte Form kunde den dog maaske have bevaret den virkelig videnskabelige Induktions Fortrin forøgede med nye pædagogiske. At det naturligste for Barnet er at »høre, forstaa og ligefrem gengive«[23]), stemmer heller ikke med den almindelige Opfattelse af Barnenaturen; man maa supplere Rækken med: at spørge og gøre Indvendinger, hvilket vist er Barnet fuldt saa naturligt[24]), og bliver disse Tendenser blot pædagogisk udnyttede, vil de lige saa vel kunne føre til gavnlige pædagogiske Resultater.

Triers Betragtninger og ligeledes de Indvendinger af Pestalozzi og Grundtvig, hvortil han henviser[25]), rammer derimod de uforstaaende, overdrevne Anvendelser af Samtaleform i Undervisningen. Ogsaa de Betænkelig-

---

[22]) Sml. de forskellige Definitioner paa Opdragelse, sammenstillede i Cellérier, Esquisse d'une science pédagogique (1910), S. 13 ff. (en moderne Def.: S. 21). [23]) Trier, Amos Comeniuses Grundtanker, S. 41. [24]) Sml. saaledes Irving King, The Psychology of Child Development (Chicago 1907), S. 171 ff. (Development of interests. — Her maa iøvrigt gøres Forskel efter Barnets Alder). [25]) Anf. St.

heder, Trier ytrer imod den *skrevne* Samtale[26]), Formens Anvendelse i Skolebøgerne, som forlangt af Comenius, maa man til en vis Grad tiltræde; i Bøgerne vil det være vanskeligt at bevare den mundtlige Samtales Fortrin, og den Lærer, der ikke selv er i Stand til at omsætte et monologisk fremstillet Stof til en livlig og gavnlig Samtale, vil næppe have megen Hjælp af en i Bogen tilrettelagt Samtale. Det individuelle, enhver Samtale maa have, og hvorpaa maaske dens allerstørste Fortrin beror, vil jo aldrig i Theorien kunne forudses. Fordringen om dialogisk indrettede Skolebøger maa altsaa betragtes som en Begrænsning hos Comenius; i alt Fald har hverken han selv eller Eftertiden praktisk godtgjort dens Berettigelse. At Comenius selv kun meget ufuldstændig efterkom sin Fordring ved Udarbejdelsen af sine Undervisningsbøger, fælder i og for sig ikke Fordringen; vi har ogsaa tidligere[27]) set, hvorledes hans *Theori* spændte langt videre og krævede helt andre praktiske Forudsætninger, end hans egen Tid gjorde det muligt at efterkomme. —

For at Genstandene skal frembringe det forønskede Indtryk, er det fremdeles efter Comenius nødvendigt, at deres enkelte Dele nøje iagttages med disses indbyrdes Forskelle — foruden at Genstanden først overskues i sin Helhed[28]), hvorom ndfr. Hvis man nemlig ikke *undersøger Forskellene* (distingverer) nøje, vil disse kun skabe Forvirring og udelukke en tydelig (»distinkt«) Erkendelse[29]). Alt skal altsaa drives med den videst mulige Distingveren, saa at baade Lærer og Discipel klart indser, hvad Arbejdet i ethvert Tilfælde drejer sig om; ogsaa Skolebøgerne skal være prægede deraf[30]). En særlig Anvendelse af denne Regel for Sprogundervisningens Vedkommende har vi ovfr.[31]) set. Ja, Klogskab, en af Kardinaldyderne, erhverves netop ved, at

[26]) S. 40. [27]) S. 164. [28]) XX 13. [29]) XX 23. [30]) XVIII 30. [31]) S. 154.

man faar Kendskab til »Tingenes (og Tingsværdiernes) sande *Forskelle*«[32]); i Gymnasiet bliver de Unge »Dialektikere«, d. e. bl. a. i Stand til at distingvere (Begreber)[33]).

Blandt Kendsgerninger i den menneskelige Bevidsthed, som ved Siden af Forskelsopfattelsen spiller en fundamental Rolle ved Undervisningens Udformning, faar *Opmærksomheden* tildelt en fremtrædende Plads som »Erkendelsens Lys«, der ved at aabne Bevidstheden for Indtrykkene betinger en virkelig Tilegnelse, medens disse ved Uopmærksomhed og Distraktion »flyver Sanserne forbi«[34]). Ved en Øvelse som den ovfr.[35]) omtalte, hvor den ene af Disciplene efter den anden gentager det af Læreren sagte, sikrer denne sig bestandig opmærksomme Disciple, idet jo enhver véd, at Turen til at gentage Lektien snart kan komme til ham[36]); og vi har ogsaa ovfr.[37]) hørt, at Opmærksomheden nævnedes mellem de Fortrin, Undervisningens Anskuelighed og dens Meddelelse i Samtalens Form mentes at ville fremkalde. Opmærksomheden betegnes som et Hovedgrundlag for al Undervisning[38]), og den faar en særlig Vigtighed derved, at een Lærer skal være nok til mange (der nævnes endog flere Hundrede!) Disciple, hvilket jo kun kan praktiseres under Forudsætningen af anspændt Opmærksomhed fra dem alle[39]). Denne Lærerens Hovedopgave: *kun at have opmærksomme Disciple*[40]), løses dels ved, at den store Mængde deles i forskellige mindre Afdelinger (tribus), kaldede »Dekurier«, i Spidsen for hvilke der stilles de blandt Eleverne udtagne »Dekurioner« til at holde Opsyn hver med sin Dekurie; andre »inspectores« holder igen Opsyn med disse, og saaledes videre »lige indtil den højeste«[41]).

---

[32]) XXIII 5. [33]) XXX 1, II. Dog skal ikke de specielleste Forskelle medtages (XIX 55). [34]) XX 2. 12; sml. ovfr. S. 17. 146. [35]) S. 178. [36]) XVIII 46, I. [37]) S. 152. 179. [38]) XVIII 15, I. [39]) XIX 16. 18, II. [40]) XIX 19. [41]) XIX 18, I. 20.

Denne Inddeling af Skolerne og Klasserne i Dekurier (med dens klassiske Benævnelser) er ikke skabt af Comenius selv; man møder den jævnlig i Datidens Skole, saaledes i Joh. Sturm's Skole i Strassburg (»Dekurioner og Monitorer«) og hos Trotzendorf i Forbindelse med dennes Organisation af Skolen som en hel Republik[42]. Men Comenius har altsaa set den pædagogisk-didaktiske Betydning af en saadan Ordning og bestemt dens Plads i den pædagogiske Theori. Egentlig organiseret findes der i Nutidens Skole næppe noget tilsvarende; og Systemet fremkalder unægtelig ogsaa mange Betænkeligheder. Derimod er det bekendt nok, at i mindre og begrænset Omfang kan lignende Elevrepræsentationer forekomme, som fast Indretning (f. Eks. Ordensdukse, Elevraad) eller konstituerede med et bestemt, øjeblikkeligt Formaal (f. Eks. netop til Opsyn med Klassen eller med Klasseafdelinger i en Lærers Fraværelse eller Beskæftigelse med Arbejder, som forhindrer ham i selv at bevare Opsynet fuldstændigt).

Den anden og vigtigste Løsning af Opmærksomhedens Opgave tilfalder dog Læreren selv[43], idet denne bør sørge for »altid at meddele noget, som kan glæde og gavne«[44], ligesom han skal forberede ethvert nyt Arbejde ved at vække Kærlighed til og Interesse for Stoffet[45]. Han skal sidde rolig paa Kathedret og »som Solen brede sine Straaler over alle«, lade sit Blik løbe om i Klassen og »ikke tillade nogen at gøre andet end til Gengæld fæste Blikket paa ham«[46]. Den stadige Øvelse i Opmærksomhed vil gavne de Unge for hele Livet; vante gennem Aar til altid at »lægge Aktivitet i det, der ligger for« (agere quod agitur), vil de ogsaa fremdeles

---

[42]) Sml. Alb. Lange i Monatsh. der Com.-Ges. 3. Bd., S. 116 f. — Beeger i hans Overs. af D. M., N. 67 (anf. Udg. S. 291). [43]) XIX 20. [44]) XIX 20, 1. [45]) XVIII 16, I. XIX 20, 2. Hähner (anf. Skr. S. 76) sammenligner denne Fordring med den tilsvarende hos Herbart og Ziller. [46]) XIX 18, II. 20, 3.

have deres Interesse ved alt, hvad de udfører, uden at behøve at vente paa Tilskyndelse fra andre[47]).

Hukommelsen[48]) skal bebyrdes saa lidt, som det er muligt, — kun med det vigtigste, medens Resten skal have Lov at passe sig selv (libere fluere)[49]). Kun det maa man lade lære udenad, som er rigtig forstaaet[50]), og der maa af den barnlige Hukommelse ikke forlanges andet end, hvad den erfaringsmæssig har vist sig at kunne bevare[51]); men *er* dette først fremsat og ret forstaaet, saa skal det ogsaa »prentes i Hukommelsen« (for at kunne danne Grundlag for de følgende Kundskabsforøgelser[52]) — det gælder altsaa slet ikke om paa dette Punkt at skaane Ungdommen, blot man »gaar rationelt frem«[53]). For at styrke sine Ord om Hukommelsens Vigtighed i Opdragelsen henviser Comenius[54]) til Udtalelser af Quintilian[55]) og Vives[56]); navnlig den sidste opfordrer indtrængende til tidlig at udvikle Erindringsevnen ved at øve den, d. v. s. ved hyppig og omhyggelig at betro den en betydelig Stofmængde. »Jo mere man betror den«, siger Vives, »des mere trofast vil den opbevare alt; jo mindre — med tilsvarende ringere Troskab«.

Ovfr.[57]) har vi hørt, at Disciplene ved *Gentagelse* kan vinde stor Fortrolighed med Stoffet, saaledes at Hukommelsesarbejdet gaar som i en Leg, idet efter Gentagelserne et Par senere Gennemlæsninger gør Resten[58]); da imidlertid kun faa er saa hukommelsesbegavede, at de kan bevare *hele* Stoffet, kan Erindringen støttes ved Nedskrivning[59]). Ved Behandlingen af Anskuelighedsfordringen saa vi ogsaa, at den støttedes under Henvis-

---

[47]) XIX 22. [48]) Om dennes Plads i den psykologiske Inddeling se ovfr. S. 136 ff. [49]) XVII 35, II. XIX 55. [50]) Sml. ovfr. S. 136 og ndfr. [51]) XVII 38, II. [52]) Sml. ovfr. S. 125. [53]) XVIII 32, II. 33. [54]) Sidst anf. St. [55]) Institutio or. XI 2, 1. [56]) Af: De tradendis disciplinis, III (Udg. 1636: p. 489). Ad Sap. introd. 180 ff., sml. 142 f. [57]) S. 178. [58]) XVIII 46, IV. [59]) XVIII 44.

ning til, at det anskueliggjorte Stof lettere huskes[60]); speciellere kommer det frem gennem Udtalelserne om, at bibelske og andre Fortællinger let indprentes ved Hjælp af Billeder, og at saadanne Anskuelsesmidler i stor Udstrækning kan anvendes i Botanik, Zoologi, Geografi osv. i Tilfælde, hvor Tingene selv ikke kan bringes til Stede[61]). Foruden den for det forste Undervisningstrin fordrede Billedbog[62]) bliver det paa dette Trin ogsaa af Betydning for Hukommelsen, at Barnet lærer en Del Smaavers (mest af moraliserende Indhold) udenad[63]). Om hvad der materielt maa forlanges af Hukommelsen paa de forskellige Udviklingstrin, — altsaa *Lærestoffet* — vil der senere blive speciellere Tale. Den gængse voldsomme Indterpen af uforstaaet Stof[64]) skal altsaa forbydes, idet den kun giver en overfladisk, usolid Dannelse, der rent mekanisk, uselvstændig fastholder det i Bøgerne læste og ikke sætter Mennesket i Stand til *selv* at »trænge ind til Tingenes Grund«; og dette gælder saavel m. H. t. den moralske og religiøse Dannelse som om den intellektuelle[65]). Saaledes kommer ogsaa den tidligere[66]) omtalte Pligt til at aflede alt fra Tingenes uforanderlige »Principer«[67]) og intet at meddele paa den blotte Autoritet, til at faa speciel Betydning for Hukommelsen.

Vi kan herved minde om den Fordring af Ratichius, at »intet maa læres paa Remse, thi Forstaaelse og skarp Opfattelse er langt borte fra den Discipel, der hengiver sig meget til at lære paa Remse«[68]). Der rejstes altsaa i hine Dage en lignende Indvending som i Nutiden mod Tendensen til i for stor Udstrækning at lade Tilegnelsen blive staaende ved et rent Hukommelsesarbejde; Hukommelsen staar hos Comenius, som Trier udtrykker det,

---

[60]) Ovfr. S. 152. [61]) XX 9 f. [62]) XXVIII 26, 1. Sml. XIX 37. [63]) XXVIII 16. [64]) XI 9. [65]) XII 2, V. XVIII 3. XXIV 25. [66]) S. 152. [67]) Særlig XVIII 28, I. [68]) Nr. 6 i Opregningen hos Laurie (efter v. Raumer, Gesch. d. Pädag. II 33). anf. Skr. S. 17.

»først i anden Række og træder til, naar Forstanden har haft Stoffet under sin Bearbejdelse, kun hvad der er forstaaet, kan menneskelig talt huskes«[69]). Vi synes her at have et Eksempel paa det tidligere[70]) omtalte Forhold, der stiller al theoretisk Pædagogik i en vis Modsætning til enhver Tids Undervisningspraksis. Hvor en Methode er ny, og hvor en Lærer er frisk, vil den naturlige Meddelelse af Stoffet gennem Sansning til Forstaaelse under Hensyntagen til det individuelle have de bedste Chancer for at finde Sted. Men Træthed, Vanemæssighed, Rutine ligger som paa andre Virksomhedsomraader lige saa vel paa Lur i Opdragelse og Undervisning, hvor de maaske kan forvolde større Skade end noget andet Sted. Det koster mindre Arbejde for Læreren blot at rette sine Meddelelser til Disciplenes Erindringsevne end at hjælpe til en Forstaaelse ved Tilvejebringelse af Associationer mellem Erkendelsesindholdets forskellige Dele. Det forlangte Lærepensum kan jo nok mekanisk tilegnes, og det kan derfor blive Læreren en Fristelse at lade det forblive ved denne ydre Tilegnelse; denne Slendrian er parallel med den, der fører til, at af en pædagogisk Theori forsvinder i den følgende Tids Undervisningspraksis først de finere methodologiske Fordringer, det paa det individuelle beroende, medens det objektive Stofkvantum, den ydre Ramme, lettest og længst bevares. Det bliver den næste pædagogiske Theori, der maa gentage Stødet paa dette som paa andre Omraader, og vi finder derfor Ratichius' og Comenius' Ivren mod det mekaniske Udenadsterperi gentaget hos mangfoldige andre theoretiske Pædagoger. Forskellen hos Theoretikerne indbyrdes vil nærmest bero paa den Maade, hvorpaa hver enkelt er influeret af den af ham forefundne Undervisningspraksis (foruden paa hans Theoris individuelle Ejendommeligheder).

---

[69]) Amos Comeniuses Grundtanker, S. 39. [70]) S. 134 f. (Et Punkt, som en Pædagogik bør medtage, er en *Lærerpsykologi*; sml. ndfr. § 9).

Medens Comenius' ovenanførte Udtalelser om Hukommelsen saaledes i det væsentlige stemmer med de Resultater, hvortil den nyeste Tids eksperimentelle Hukommelsesundersøgelser har ført[71]), stiller det sig noget anderledes, naar man spørger om, hvorledes han har tænkt sig sine Fordringers Udførelse i Praksis. Allerede den Omstændighed, at han ikke underkaster Hukommelsesproblemet en selvstændig, samlet Overvejelse (man vil have set, at Udtalelserne var stillede sammen fra en hel Række Steder i D. M.), tyder paa, at han selv ikke klart har set de Vanskeligheder, der kunde møde hans Fordring om ikke at overbebyrde Erindringsevnen fra andre Fordringer i hans Pædagogik. Vi tænker herved paa de allerede tidligere[72]) omtalte Indvendinger af Böhmel[73]), der retter sig mod Fordringen om en encyklopædisk, altomfattende Dannelse. Det synes, som om det »vigtigste«, der alene skulde huskes, her antager et Omfang, som vanskelig kan forenes med en psykologisk Hensyntagen til Barnehukommelsens Rummeevne, selv om man betænker Comenius' Protest mod utidig Skaansomhed mod denne Evne, og selv om man fastholder hans Fordring om det fremstillede Stofs *indre Sammenhæng,* hvorved Betingelserne for en virkelig grundig (forstaaet) Erindring imødekommes. Alligevel taber hans theoretiske Udtalelser jo ikke deres Rigtighed og Betydning, selv om de hos ham selv i nogen Grad er kommet tilkort overfor hans Tids og hans egne (pansophiske) objektive Dannelsesfordringer. (Der turde maaske altid foreligge en Mulighed for og en Pligt til ved enhver pædagogisk Theoretiker at sondre mellem det vidtspændende, klas-

---

[71]) En samlet Oversigt over disse haves i: Max Offner, Das Gedächtnis. Die Ergebnisse der experimentellen Psychologie und ihre Anwendung in Unterricht und Erziehung (Berlin 1909). I denne Forbindelse kan særlig henvises til S. 169. (131). [72]) S. 129. [73]) Anf. Skr. S. 22 f. (Böhmel's Ord om en »Udvidelse af Sagkundskaberne« gaar dog ud fra en urigtig Fortolkning af Principet: Ord + Ting).

siske i hans Theori og *det* i den, som af individuelle — først og sidst praktiske — Grunde maatte faa en mere forbigaaende, historisk Betydning).

— Det var ikke blot i Lærestoffet selv, der forlangtes Sammenhæng, ogsaa *Meddelelsen* af det skulde jo foregaa trinvis[74]), saaledes at det tidligere overalt banede Vej for det efterfølgende[75]); kun saaledes naas jo en virkelig Erindring paa Grundlag af Forstaaelse, og Iagttagelsen af en saadan Fremadskriden bliver altsaa af Betydning ikke blot for Hukommelsen, men tillige i første Række for Forstaaelse overhovedet. Speciellere formuleres nu Fordringen om kontinuerlig Fremadskriden som en Fordring om ved Meddelelsen at gaa *fra det lettere til det sværere*[76]). Saaledes skal i Sprogundervisningen Lærer og Discipel tale samme Sprog, alle Realforklaringer gives i et kendt Sprog, og Grammatik og Leksikon være indrettede efter det Sprog, som i Undervisningen er gaaet forud for det nye: altsaa for Latinens Vedkommende *efter Modersmaalet*[77]) og ikke, som almindeligt var, paa Latin[78]); for Græskens Vedkommende efter Latin[79]). Comenius har ikke altid selv praktiseret den her opstillede Fordring. I Ventilabrum sapientiæ[80]) anfører han det selv som en Fejl ved den forbedrede Udgave af Vestibulum, han indrettede til Brug i Sverrig (1642)[81]), at i den Modersmaalet bliver forklaret ved Latin, saa at den latinske Tekst gaar i Spidsen, en Fejl, som han har fjernet ved den ungarske Udgave (ca. 1651). Imidlertid hører den til de methodiske Krav, som allerede fremtræder i den første (bøhmiske) Udgave af D. M.[82]); i Fortalen til Janua forlanges, at Teksten i Modersmaalet skal følge den latinske saa nøje som muligt[83]), og ogsaa Methodus

---

[74]) Se ovfr. S. 125 f. [75]) »Som dette Liv for det hinsides« (se ovfr. S. 94). [76]) XVII 25 ff. [77]) XVII 28, I—III. V. [78]) XVII 27. [79]) XVII 28, III. [80]) 55 (se Kvacsala, J. A. Comenius, S. 387 f.). [81]) Sml. Kvacsala, anf. Skr. S. 267. [82]) Sml. Kvacsala i Dittes, Pædagogium 1888, S. 593.

linguarum novissima viser, at denne Fordring har haft en fast Plads hos ham[84]).

Studiet af det nye Sprog skal ligeledes »gaa trinvis frem«, saaledes at Disciplen først vænner sig til det letteste: at *forstaa* Sproget, dernæst at *skrive* det (med Tid til forudgaaende Overvejelse) og endelig at *tale* det uden Forberedelse[85]). Og selve Lærestoffet[86]) skal altid ordnes saaledes, at man begynder med at gøre det nærmest liggende bekendt, saa det blot nære — og saaledes videre indtil det længst borte liggende. Spørger man videre, hvad der da skal begyndes med, bliver Svaret, at f. Eks. de første Regler, der meddeles, skal »oplyses ved Eksempler fra det daglige Liv«[87]); man ser, at Fordringen i sin nærmere Udførelse kommer til at hænge sammen med Anskuelighedsprincipet og sammen med dette gaar ind under Kravet om i Undervisningen at imødekomme Disciplenes Alder og Fatteevne. Men »nærmere — fjernere« betyder ikke blot en Relation til den enkelte Discipel; det er Forholdet mellem Tingene selv, der her egentlig skal give sig til Kende, og der maa derfor ikke vises Tilfældighed og individuel Vilkaarlighed i Stoffets Ordning, som det noget ubestemte Udtryk om Afstanden maaske kunde føre til at tro. Dette fremgaar tydelig af den samme Fordrings Formulering i Methodus nov., hvor Comenius' Tanke paa dette Punkt ikke kan være undergaaet Forandring; det siges her, at der skal »opsøges Trin til alt det fjerne, indtil det er tydeligt, at det sidste hænger vel sammen med det første i aldrig afbrudt Trinfølge«[88]). Og disse Trin, igennem hvilke Disciplen skal føres uden Afbrydelse af deres Rækkefølge, maa man »ikke danne efter sit Forgodt-

---

[83]) Sml. Kvacsala, sidst anf. St. S. 597. [84]) Om den end for lidet har præget hans Skolebøger, hvad han selv beklager (se sidst anf. St. S. 644 og særlig 645). [85]) D. M. XVII 28, IV; sml. ovfr. S. 136. 153 f. [86]) Sml. ogsaa XXI 9. XXII 15. [87]) XVII 28, VI. XXII 7 (sml. ovfr. S. 117). [88]) Meth. nov. X 48, Grunds. LXXVI.

befindende, men svarende til selve Tingenes aabenbare Forbindelser«[89]). Vi ser herved skarpere end i D. M., at Vejen fra det nærmere (mere bekendte) til det fjernere (mindre bekendte) ikke tør være uafhængig af den m. H. t. Stoffet fordrede encyklopædiske Aarsagserkendelse[90]); og denne Fordring er ved den nu behandlede bleven nærmere bestemt, idet den methodologiske Fordring om den psykologisk-pædagogisk heldige *Rækkefølge* i Stofmeddelelsen er kommen til.

I Sammenhæng hermed forstaas ogsaa Kravet om, at kun det rigtig forstaaede tør opgives til Udenadslæren[91]), og at (for »Kunstens« Vedkommende) kun det maa betros til Udførelse, hvis »Form og Efterligningsnorm er fyldestgørende meddelt«[92]); i begge disse Krav ligger jo Tanken om en *gradvis Nærmelse* af Stoffet til Disciplens Erkendelse. I den moderne Pædagogik kan dette ved Analogi anvendte Afstandsbegreb tages op i Overensstemmelse med Udviklingslærens Synspunkter, idet den gradvise Afstandsformindskelse bliver ensbetydende med Individets successive Tillempelse til de ved Stoffet betegnede Erfaringer[93]). Det er ogsaa helt stemmende med moderne Fordringer, naar Comenius mod Skolernes gængse Fremgangsmaade: at lære Disciplene at se med andres Øjne[94]), hævder, at den nok tillader dem at *forstaa* (d. v. s. sproglig forstaa — det er jo netop den egentlige, intime Forstaaelse, det ved denne Fremgangsmaade gaar ud over![95]) et Sprog, men absolut ikke at *tale* det, — nok at *opløse* (resolvere, d. e. analysere) Talen, men næppe at *sammensætte* den[96]).

I denne Sammenhæng skal ogsaa ses den tidligere[97]) anførte Fordring om, at »intet maa læres efter den ana-

---

[89]) Meth. nov. Grunds. LXXVI, Porisma 2. [90]) Se ovfr. S. 125. [91]) Ovfr. S. 185. [92]) D. M. XVII 38, III; sml. ovfr. S. 167. [93]) Saaledes som Ernst Mach for Naturvidenskabens Vedkommende har gennemført Tillempelsessynsmaaden, der dog kan føres langt videre. Sml. ogsaa Matzat, Philosophie der Anpassung, særlig S. 94 [94]) Se ovfr. S. 152. [95]) XVIII 22. [96]) XVIII 25. [97]) S. 26 ff.

lytiske Methode alene, snarere alt efter den synthetiske«[98]). Anvendt paa de praktiske Virksomheder, som vi saa denne Fordring fremtræde hos Comenius, lader den sig ikke, som man har villet, identificere med Fordringen om at gaa fra det almindelige til det specielle[99]), og falder altsaa udenfor Drøftelserne af den sidstnævnte Fordrings Forhold til Reglen om at gaa fra det nærmere til det fjernere (et Forhold, vi straks skal behandle). Hvad en »synthetisk« Fremgangsmaade paa det praktiske Omraade vil sige, har vi ovfr. set[100]); ved ikke at tage en andens færdige Arbejde, f. Eks. en Brugsgenstand vi skal lære at forfærdige, for os og »opløse« den, men tværtimod forsøge selv at »sammensætte« en saadan fra den simpleste Begyndelse, begynder vi i Virkeligheden med det nærmeste: *vort eget*, hvilket er det letteste og ogsaa her godt kan praktiseres[101]). For en synthetisk Fremgangsmaade taler det ogsaa, at Maalet med Undervisningen i praktiske Færdigheder jo er, at Disciplene skal kunne frembringe noget selv, og det er da af Vigtighed fortrinsvis at vælge en Fremgangsmaade, i hvilken de stadig er producerende[102]). Først naar der herved er frembragt en vis Øvelse, vil de kunne undersøge andres Arbejder med Udbytte, idet de først nu kan se bagom den anvendte Kunst, og saa skal de ogsaa foretage »omhyggelige Analyser« af saadanne færdige Arbejder[103]).

Et andet Udtryk for den samme Tanke har vi tidligere[104]) set i Fordringen om, at Undervisningen skal gaa frem *fra det bekendte til det ubekendte*[105]); igennem Gymnasiets 6 Aar skal de Unge saaledes vel ikke føres til Fuldkommenhed i de 13 Videnskaber, deres Uddannelse dér omfatter[106]), men dog saa vidt, at de har et fast

---

[98]) D. M. XVIII 28, III. [99]) Se de Steder, hvortil der er henvist ovfr. S. 28, N. 129. (Hoffm. lader jo endog Com. under Synthesens Navn anbefale Vejen fra det *specielle* til det *almindelige*!). [100]) S. 167. [101]) XXI 14, 1. [102]) XXI 14, 3. [103]) XXI 15. 14, 2. [104]) S. 153. (Sml. Udtrykkene S. 189). [105]) Se ogsaa XXI 9. XVII 44. [106]) XXX 1 f.

Grundlag for en senere »fuldkommen« Dannelse[107]), hvorved de evige Maal[108]) næsten maa synes realiserede her paa Jorden[109])! Men for at de første Led i en saadan Række skal opfylde Betingelserne: at være »lettere, mere bekendte«, maa Opdrageren fra først af mærke sig, at alt, hvad der overhovedet skal vides, maa *læres,* d. e.: frembydes for Disciplene[110]), og frembydes som en virkelig nærværende Genstand, »hvis sande Erkendelse vil bringe Livet sand Nytte«,[111]) — og alt i Rækkefølge, kun een Ting ad Gangen[112]) (som ikke maa forlades, før den er opfattet, se ovfr.[113]). Og selve Læseplanen vil saa i det enkelte udtrykke den fordrede Fremadskriden[114]).

Dette udtrykkes som praktisk (skematisk) Princip saaledes, at paa de lavere Undervisningstrin skal alt meddeles mere *almindelig* og elementært (generalius et rudius), paa de følgende mere *specielt* og indgaaende (particularius et distinctius[115]), medens Stoffet selv er det samme[116]). (Paa et ovfr. citeret Sted[117]) sættes Bestemmelserne »almindeligt« og »specielt« ogsaa ligefrem paa Linje med »bekendtere — lettere« og det modsatte). Det er nærmere udformet i Regler om, at »alt, hvad der frembydes for Erkendelsen, først skal bydes i Almindelighed og dernæst Del for Del«[118]), saaledes at Videnskaberne ikke maa meddeles i Detailler, inden der er forudskikket et »elementært og almindeligt Omrids af den samlede Dannelse« (idet den enkelte Specialvidenskab maa tilegnes under Henblik paa andre[119]), og at Undervisningen baade i Videnskaber og Færdigheder (og ogsaa i Sprog) maa begynde med de simpleste Begyndelsesgrunde, »for at der kan vindes et Totalbillede deraf«[120]), saa at de efterfølgende Studier »ikke synes at bringe noget

---

[107]) XXX 3. [108]) Ovfr. S. 94. 97. [109]) XXXIII 19. IX 8. [110]) XX 15. [111]) XX 16. [112]) XX 21. XVI 32. [113]) S. 178. [114]) Se D. M. XXVII ff., særlig XXVII 5 ff. (Mere herom ndfr.). XXVIII 25. XXIX 9. [115]) XXVII 5. [116]) XXVII 4. XXIX 9. [117]) XXIX 9. [118]) XX 19. [119]) XVI 43. [120]) XVI 44. 45, II.

nyt, men blot danner en speciellere Udfoldelse (evolutio) af de tidligere«[121]). Sammenhængen med Fordringen om det »almindelige« viser, at de omtalte »Begyndelsesgrunde«, der, efter hvad tidligere er sagt, maa have en overvejende *praktisk* Karakter[122]), maa bestaa i et *alsidigt Materiale,* hvis *almindelige* Karakter derefter fastslaas ved visse omfattende Regler. Det er derfor nødvendigt, at enhver Færdighed (Comenius har her noget tilfældig valgt Ordet: ars, idet Sammenhængen viser, at saavel Videnskaber som Sprog er medindbefattede under denne Fordring) indesluttes i korte, men eksakte Regler, affattede i korte og klare Ord; naar der saa bagefter til Reglerne knyttes talrige Eksempler, hvoraf det kan blive tilstrækkelig klart, hvor forskellig hver Regel kan anvendes[123]), vil dette Eksempelmateriale vel væsentlig være det samme som det, der blev meddelt *forud for* Reglerne, men disses Mellemkomst vil nu muliggøre en theoretisk Betragtning af det, og i Stedet for som før at virke ved de almindelige Omrids, vil det nu fremtræde med sine Detailler[124]).

Vi har tidligere[125]) berørt, at Hoffmeister[126]) opfatter Comenius' Fordring om i Undervisningens Rækkefølge at gaa fra det almindelige til det specielle som Kravet om en *deduktiv* Fremgangsmaade, der skarpt vilde stride mod den Fordring om at begynde med det nærmest liggende, det anskuelige, der ellers saa gennemgaaende præger Comenius' Pædagogik. Vi saa nu i Kap. I[127]), at de Naturfænomener, med hvilke Comenius bragte sin

[121]) XVI 45, I. XVIII 16, II. XXIX 7. XXX 9. [122]) Se ovfr. S. 167. [123]) XVII 24. XIX 41. XXIX 6, VIII, sml. sstds. II. [124]) Kun saaledes forstaaede synes de forskellige (ikke helt klare) Fordringer om Reglernes Plads i Forhold til Eksemplerne at kunne forenes. Maaske foreligger der dog nogen faktisk Inkonsekvens, foranlediget ved ny Theoris uformidlede Sammentræf med gammel Praksis. (Sml. W. Müller, anf. Skr. S. 35; Hähner, anf. Skr. S. 32. Om andre saadanne Modsigelser sml. Böhmel, anf. Skr. S. 22 ff.). [125]) S. 28, sml. S. 192. [126]) Se anf. Skr. S. 32. [127]) S. 61 f.

Fordring om at gaa ud fra det »almindelige« i Forbindelse, kun tillod en Tydning af »almindeligt« som: endnu uden Nuancer og Enkeltheder, ensartet (intet i Retning af: abstrakt, omend uklart udtrykt); og de nu anførte pædagogiske Fordringer svarer netop til denne Fortolkning. En »almindelig« Meddelelse (af en Videnskab f. Eks.) vil altsaa hos Comenius ikke sige en theoretisk Redegørelse for dens Grund*begreber,* men et rent praktisk, raat Omrids af dens Indhold, som anskues i store Træk uden Fordringer til en egentlig Forstaaelse (det er derfor det »bekendteste, letteste«), let kan optages til en Forstaaelse i nogle faa Regler, og derefter af sit Indre kan udfolde alle ønskelige Eksempler paa Reglerne. Forstaaet saaledes kommer ogsaa denne Undervisningsmaade til at udtrykke en i Naturen paaviselig Udviklingsgang, nemlig Udviklingen som Differentiation eller, som Trier udtrykker det: Udviklingen fra »det uudfoldede, Tilstanden, i hvilken Enkelthederne endnu ikke har løst sig af det Helhedens Kaos, der gemmer Spirerne til alt . . . fra de ubevidst blandede Muligheder til den rige Udfoldelse af Enkelthederne«[128]). Ogsaa Lindner fremhæver, at Comenius ved »det almindelige« forstaar »det første endnu ubestemte Billede af et Hele . . . Totalindtrykket af et Legeme, en Digtning, et Læsestykke«[129]), og henviser herved til de tilsvarende Fordringer i Methodus nov., hvor Reglen om det almindelige før det specielle umiddelbart efterfølges af: »det nærmere liggende før det fjernere«[130]), og nærmere udfoldes i følgende Ord: »Enkelttingene skal sammenfattes til Arten, Arterne til Slægten, og Slægterne til den almindeligste Slægt. Og *saa skal man udsige,* hvad der kan siges om dem allesammen, om Slægten som Helhed; men alt vedrørende Arten . . . om

---

[128]) Pædag. Tids- og Stridsspørgsmaal. 4. Bd. (Af Dagen og Vejen. 1902), S. 24; se ogsaa samme Forf., Amos Comeniuses Grundtanker, S. 36 f. [129]) Anf. Skr. S. 100, Anm. (Ovfr. S. 62). [130]) X 46.

hver af de enkelte Arter som en Helhed — indtil man, om fornødent, naar til Enkelttingene«[131]).

Af denne mere udarbejdede Formulering af Fordringen ses imidlertid, at den abstrakte Karakter, som de første raa Omrids ikke *behøver* at have, alligevel næppe helt kan holdes ude fra disse; saa snart Enkelthedernes Udfoldelse nemlig skal forberedes ved en *Forstaaelse* af, at de i Virkeligheden var indeholdte i det meddelte Omrids (f. Eks. de enkelte Specialvidenskaber i det fordrede »elementære Omrids af den samlede Dannelse«), maa jo en begrebsmæssig Bearbejdelse og Meddelelse af Fællesskabet, den være aldrig saa elementær, forudsættes. Men det synes, som om dette endnu ikke i D. M. har været Comenius saa bevidst som senere; i Methodus nov. træffer vi ogsaa en Fordring om, at »alt sammensat skal opløses i sine enkelte Dele og *disse erkendes først*«[132]), hvilket, naar det føres ud over Kunsternes Omraade (hvortil det i D. M. er indskrænket, medens det i Methodus udtrykkelig er sagt ogsaa at gælde om den theoretiske Erkendelse[133]) netop udtrykker den deduktive Vej (her bliver »synthetisk« synonymt dermed) og et Bekendtskab med ved Abstraktion vundne Almenbegreber som Udgangspunkt. Selv om man vil fastholde, at Comenius ikke er kommen til denne Fordring i D. M., og Lindners og Triers Forklaringer saa vidt kan opretholdes, tør man næppe benægte, at ligesom den fuldt konkrete Naturudvikling fra det ensartede, naar den skal lægges til Rette *for Erkendelsen,* meget let fører til en Række logiske Abstraktioner, saaledes har Comenius i hvert Fald betraadt et Skridt af denne Vej. Hans Bestræbelse for herigennem at meddele Undervisning i alt paa een og samme Tid, den i moderne Pædagogik saakaldte koncen-

---

[131]) X 48, Grunds. LXXV. [132]) X 48, Grunds. LXXIV. [133]) Dette ligger i Tilføjelsen paa sidst anf. St.: »Men i det praktiske skal man *udføre* dem [ɔ: de enkelte Dele] først«.

triske Methode[134]), som fremtræder praktiseret i Janua og Orbis pictus, kan maaske saaledes siges nok saa meget at svare til Forholdene i den ydre Natur, hvormed den synkritisk er sammenstillet (Træets stedse mere differentierede Udvikling), som til Discipelbevidsthedens egen Udviklingsgang, der har *sit* Udtryk i Anskuelighedsfordringen.

Helt synes vi altsaa ikke at kunne se bort fra et vist Modsætningsforhold mellem de to Fordringer. Hähner har søgt at løse Vanskeligheden ved at begynde fra en anden Side (end Lindner og Trier), idet han lader Udtrykket »ubekendt« (i Fordringen om at begynde med det bekendte) være brugt »i relativ, ikke absolut Forstand«[135]), hvilken ikke helt klare Udtalelse vel skal sige, at saavel Totalbillede som Detailler altid vil være Disciplen delvis bekendte; men Rækkefølgen, som det her kommer an paa, hjælper Hähner jo ikke derved til at klare (maaske fordi han øjensynlig slet ikke ser Fordringens Forbindelse med Anskuelighedsprincipet).

Nu vil ingen kunne benægte, at den didaktiske Vej, der umiddelbart gengiver den Vej, ad hvilken Barnebevidstheden selv udvikler sin Erkendelse (Anskuelighedens)[136]), er Vejen fra det sanselig-konkrete (det, Comenius kalder det »nærmeste«). Naar Comenius ogsaa, som vi har set[137]), i sin Psykologi (i »Physiken«) lader Bevidstheden gaa fra universalia til singularia, har han selv kunnet mene, at hans Didaktik ogsaa paa dette Punkt var i Overensstemmelse med den menneskelige (og ikke blot med den ydre) Natur; der er paa dette Punkt ingen Grund til at antage Uoverensstemmelse mellem »Physikens« Psykologi og den, der ligger bag ved D. M. Følger man denne Fordring ud i dens Konsekvenser, kan Nu-

---

[134]) Sml. ovfr. S. 126; se endvidere Pappenheim, anf. Skr. S. 11, og hans Udg. af C.'s Skrifter, 2. Teil, S. 249 ff. [135]) Anf. Skr. S. 69 f. [136]) Her er det gl. Ord: Nihil est in intellectu . . ., urokket; men Spørgsm. er, hvad man pædag. kan slutte deraf. [137]) S. 139, sml. 144.

tidens Psykologi ikke give Comenius Ret; en Bevægelse fra det abstrakte til det konkrete gaar lige *imod* den, den menneskelige Bevidsthedsudvikling gennemløber. Tager man derimod Fordringen i den grovere Opfattelse, som viste sig at være den nærmest liggende for Comenius' Vedkommende (at begynde med det mere vage, men fuldt konkrete Helhedsbillede), faar den nogen Berettigelse ved den Kendsgerning, at Barnet i de første Aar er mindre tilbøjeligt til skarp Opfattelse af Enkeltheder end til mere overfladiske Helhedsindtryk, hvilket forleder det til forhastede Generalisationer[138]). Krebs, der dog ser, at Vejen: almindeligt — specielt ikke ganske er identisk med den synthetiske Fremgangsmaade, lader paa Grund af denne Fordring Comenius, hvad det psykologiske angaar, staa tilbage for Pestalozzi[139]).

Det er dog et Spørgsmaal, om hermed Nutidens Stilling til Sagens *pædagogiske* Side er fuldgyldig afgjort. Man maa ganske vist fastholde, at selv i den foreslaaede grovere Opfattelse lader Fordringen om at gaa ud fra det almindelige psykologisk meget tilbage at ønske; og ved det mangelfulde i Udformningen af Comenius' Psykologi faar hans Bestemmelser af »almindeligt« og »specielt« et temmelig mystisk Præg. Men det kunde maaske tænkes, at Fordringen om at begynde med det mere almindelige (selv i Opfattelsen af den som gældende en Udgaaen fra almindelige *Begreber*) rørte ved visse *pædagogiske* Sandheder, som man alligevel ikke kan komme udenom. Fordi al Erkendelse udgaar fra Sansning, hvilken Kendsgerning naturligvis forpligter *enhver* Opdragel-

[138]) Sml. Høffding, Psykologi (6. Udg. 1911), S. 223 f. (Ovfr. S. 141, N. 26). [139]) I Afhandlingen: Comenius und die Volksschule. Nach den Quellen geprüft, se Monatsh. d. Com.-Gesellsch. 7. Bd., S. 121. Naar Pestalozzi kræver en Begynden med det »almindelige« og herpaa bygger sit hele System, forstaar han ved »alm.«: det *simplere*, d. e. Lyd, Form og Tal (sml. Wie Gertrud ..., S. 144. 291), og Rækkefølgen beror paa Indtrykkets »Nærhed« til Barnets Sanser (Wie Gertrud ..., S. 33. 160). — Sml. ovfr. S. 180. (28. 62).

seshandling, er det ikke givet, at Opdragelsen altid bør vælge *netop det* Sansningsobjekt til Udgangspunkt, som Individet af sig selv først eller naturligst vilde støde paa. Det var jo muligt, at Opdragelsen ved (naturligvis ogsaa gennem Sansningen) at meddele visse almindelige Træk, gøre opmærksom paa det ved Objekterne fælles og saaledes fremhjælpe en tidlig og elementær Abstraktionsvirksomhed, kunde vinde netop de pædagogiske Fordele, Comenius har paapeget, og saaledes *foruden* Anskuelighedskravet imødekomme ogsaa andre paa psykologiske Forudsætninger hvilende Krav. Dette er det ikke her Stedet at undersøge nærmere; vi vilde blot pege paa, at der her utvivlsomt foreligger psykologisk-pædagogiske Spørgsmaal, der ingenlunde tør betragtes som afgjorte. En af de tydeligste Formuleringer, Anskuelighedskravet i vore Dage har fundet, er i Fordringen om en *induktiv* Undervisningsmaade, der efterligner den Induktion, hvorved videnskabelige Sandheder een Gang er fundne, og lader Disciplen saa at sige finde dem paany[140]); men man maa ikke glemme, at denne efterlignende Induktion altid maa bevare Væsensforskelle fra den egentlige; der maa være sket en Forkortning og Tilrettelægning, som nærmest kun lader *Vejen* være forbleven den samme — saa at det selv i denne Methode næppe vil kunne undgaas, at der paa mange Punkter gribes over i den deduktive Methode. Med Opdragelsens planmæssige Indgriben er der jo sat en Mængde nye Kombinationer, i Forhold til hvilke de kendte psykologiske Love paany maa undersøges i en særlig pædagogisk Psykologi; uden hver for sig at være modificeret derved, vil disse Love jo i deres nye Samvirken kunne avle nye Love, som det

---

[140]) Se særlig Herb. Spencer, Education (London 1861), S. 75 ff. Sml. Osc. Hansen, Opdragelseslære, S. 297. — Forstaaet om Vejen fra det *simple* til det *indviklede* (sml. Comenius, Pestalozzi) optræder Principet: »alm.—specielt« som det første af Spencer's 7 ledende Undervisningsprinciper (Educ., S. 73).

ogsaa er en Opgave at lære at kende. Men selv om Pædagogiken altsaa synes at maatte tillægge Comenius' Fordring om at begynde med det mere almindelige en dybere Betydning, end det straks kunde synes rimeligt, vil dog den Uklarhed, der hos ham selv har præget denne Fordring, medføre, at de Enkeltanvendelser, han giver den, ingenlunde uden videre kan tiltrædes. Den moderne Pædagog vil saaledes mene, at det er at gaa for vidt, naar Moderskolen (de 6 første Leveaar) allerede skal lægge Grunden til »Metaphysiken«, idet alt »først fremtræder for de spæde Børn i en almindelig og forvirret Samling (generali et confuso conceptu) . . . idet de først senere lidt efter lidt distingverer. De begynder altsaa at forstaa de almindelige Bestemmelser: noget, intet, være, ikke være . . .«[141])!

— Ved Siden af den theoretiske Uddannelse af Erkendelsen saa vi[142]), at Opdragelsen ogsaa skulde uddanne *Tunge* (Sprog) og *Haand;* denne (praktiske) Opdragelse følger i Medfør af Anlæggets Udvikling *efter* Erkendelsens (og Hukommelsens[143]) og er i Skoleplanen henlagt til Eftermiddagstimerne[144]). Iøvrigt kommer Fordringerne m. H. t. Sprogundervisningen ind under væsentlig de samme Synspunkter som anden Undervisning, og da netop den i Opdragelsen indtager en Særstilling[145]) (der kan sammenlignes med den Særstilling, der — omend mindre gennemtrængende — er indrømmet Historieundervisningen[146]), har adskillige af de ovfr. omtalte Fordringer i første Række haft Adresse til Sprogundervisningen. En Hovedfordring her er, at ethvert Sprog læres for sig og Modersmaalet før noget andet, levende Sprog før de lærde[147]). (Man ser heraf, at i den koncentriske Undervisning[148]), hvor alt skal læres paa

---

[141]) D. M. XXVIII 2. [142]) S. 136 og fl. St. [143]) XVI 37, 1. [144]) Ovfr. S. 122. [145]) Sml. ovfr. S. 114 f., og se ogsaa X 2 og navnlig XXII. [146]) XXX 15 f. [147]) XXII 9. XXIX 3 f.; sml. XXX 1. Sml. ovfr. S. 189. [148]) Sml. ovfr. S. 197, N. 134.

een Gang, kommer Sprogene til at høre til Undervisningens *Form*[149]), det med de forskellige Trin varierende. Det konstante her er kun selve Undervisningen i Sprog overhovedet; den indgaar som eet Led i den Stofhelhed, Undervisningen til enhver Tid skal omfatte). Angaaende den Plads, Comenius saaledes har tildelt Modersmaalet, udtaler O. Anderssen: »Han har derigennem flyttet Skolen over paa national Grund, en overordentlig lykkelig Tanke, uden hvilken alt folkeligt Dannelses- og Oplysningsarbejde vilde været en Umulighed . . . Selv har han næppe kunnet ane dens Rækkevidde«[150]).

I denne Hovedfordring ligger (ligesom naar det ovfr.[151]) fremhævedes, at Sproget var Middel til at opnaa og *meddele andre* Dannelse, sml. Pappenheim's Bemærkning i den Anledning[152]) den Betoning af Opdragelsens praktiske Side, der sideordner »Tungens« Uddannelse med *Haandens* og har sit typiske Udtryk i Fordringen om, at man ved alt, hvad der (i Undervisningen) tilegnes, »straks skal tænke paa, hvilken Anvendelse det vil kunne faa, for at intet skal læres til ingen Nytte«[153]). Man vil ligefrem gøre det lettere og interessantere for Disciplen, hvis man ved alt, hvad man vil lære ham (f. Eks. Grammatik, Arithmetik, Fysik), viser ham dettes Anvendelighed i det daglige Liv; kun saaledes faar det egentlig Virkelighed for ham[154]). Om selve denne *Anvendelse* af det tilegnede bliver der da en Række af Specialfordringer, Læren om »Kunsterne«, Færdighederne i videre Forstand, der dog for en Del falder ind under de almindeligere Synspunkter og derfor er fremført ovfr.[155]). Specielt bemærkes, at den Efterligning, hvorigennem Færdighederne tilegnes, fra først af strengt maa

---

[149]) Sml. D. M. XXVII 4. [150]) Anf. Skr. S. 23 f. [151]) S. 114. [152]) Anført ovfr. S. 115 f. (Pappenheim gør — anf. Skr. S. 13 — opmærksom paa Latinens Betydning hos C. som det forenende Verdenssprog). [153]) XVIII 40, I. XVII 44 f. — Sml. ovfr. S. 104. 167. 168 [154]) XVII 44. XX 16. Sml. XXX 13. [155]) S. 153 f. 165 ff. 179.

følge den foreskrevne Form (indtil »Haand, Tanke og Tunge« kan føres fastere, friere og selvstændigere[156]), og disse Former — Forbilleder for det, som skal udføres, — maa være saa fuldkomne, at hvis det virkelig lykkes Disciplen at efterligne dem ganske, »kan han regnes for fuldendt« i vedkommende Færdighed[157]). Foruden det praktiske under Tilegnelsen er ogsaa fremhævet det praktiske i *Resultaterne,* bl. a. paa det religiøse Omraade[158]).

Af Comenius' Betoning af det nyttige, saaledes som vi senere igen finder den fremtrædende i Methodus nov.[159]), er det klart, naar man sammenholder hans derhen hørende Udtalelser med, hvad han iøvrigt mener om Opdragelsens Maal, at han ikke, som Beeger siger, »hælder til et falsk Nytteprincip«[160]), saa at han altsaa skulde tænke alene paa det materielt og fagligt nyttige. Naar han forlanger, at Skolerne kun skal behandle det, som er »nyttigt«, lægger han Hovedvægten paa det ethisk-religiøse, og Lindner har derfor Ret, naar han i sin Kritik af Beeger's anf. Udtalelse fremhæver[161]), at Comenius' Nytteprincip »er helt igennem af ethisk Art«, ligesom Trier udtrykkelig fremhæver dets Forskel fra den aandløse Opfattelse af Nytten, som den træffes »hos mange af de philanthropinistiske Rationalister«[162]). Det er dog mere abstrakt, end Comenius selv vilde have kunnet formulere sin Tanke, naar Trier derefter bestemmer det nyttige som »det, der udvikler Personligheden til paa rette Maade at indtage sin Plads i Tilværelsen«[163]); og navnlig kommer man derved langt bort fra det Moment af virkelig praktisk (faglig, manuel) Nytte, som *ogsaa* ligger i Comenius' Nyttebegreb (jvf. hans Fordring om Disciplens

---

156) XXI 10. 12. 157) XXI 11. 158) S. 168. 159) X 146. 160) Anf. af Lindner, anf. Skr. S. 105 f., Noten (efter Beeger's Karakteristik af D. M.; sml. dennes 2. Auflage — foran Beeger og Zoubek's ovenanf. Overs. — S. XCVI). 161) Anf. St. Sml. Böhmel, anf. Skr. S. 15. 16. 18. Hähner, anf. Skr. S. 48. 162) Amos Comeniuses Grundtanker, S. 34. 163) Anf. St.

umiddelbare praktiske Anvendelse af det lærte), og som Trier selv omtaler som Oprindelsen til tilsvarende Tanker i nyere Pædagogik (særlig hos Fröbel[164]).

Nyttehensynet gør sig særlig gældende i Fordringen om, at det tilegnede skal gøres frugtbringende ved atter at *meddeles til andre* (ud herfra betegner Comenius det Ord som sandt: Din Viden er intet, hvis ikke andre véd, at du har den)[165]; dette gavner Undervisningen baade m. H. t. Grundighed og Hurtighed[166]. Denne Disciplenes indbyrdes Meddelen af det lærte maa ligefrem sættes i System, og hvorledes Skolen praktisk kan grunde en Øvelse herpaa, er ovfr.[167]) set. Idet Disciplene saaledes af og til ligesom faar et Lærerhverv overdraget, vil de faa udviklet en vis Iver efter selv at belæres og »en i Livet særdeles gavnlig Frimodighed til i Menneskers Paasyn dristig at behandle enhver dertil værdig Genstand«[168]). »Den, der lærer andre, uddanner sig selv«, ikke blot, fordi han ved den Gentagelse, dette medfører, fæstner sin egen Tilegnelse, men ogsaa, fordi han kommer til at trænge endnu dybere ind i Stoffet[169]). Det er ikke blot Meddisciplene, man kan give disse Meddelelser, — nej, »enhver, man møder«[170]); og Disciplene kan ogsaa udenfor Skolen etablere Drøftelser med hinanden angaaende det nylig eller tidligere lærte eller om et hvilketsomhelst nyt Emne. Praktisk kan det organiseres saaledes, at de vælger sig en »Lærerrepræsentant« (vicarius magister) til at lede Drøftelserne; og disse »Lejligheder til at belære og belæres« maa ingen unddrage sig[171]).

I sine Fordringer om en indbyrdes Undervisning har Comenius lagt stor psykologisk Indsigt for Dagen. Sammenholder vi hans sidst anførte Udtalelser med den speciellere Foranstaltning, hvor den ene Elev efter den anden gentager det af Læreren sagte og saaledes samtidig med,

---

[164]) Anf. Skr. S. 34 f. [165]) D. M. XVIII 40, II. 43, III. [166]) XIX 49. [167]) S. 178. [168]) XVIII 46, V. XIX 16. 23—26. 38. [169]) XVIII 44. [170]) Sidst anf. St. [171]) XVIII 47.

at han selv øver sig[172]) og lægger sit Standpunkt for Dagen, belærer Meddisciplene i Medfør af selve Undervisningens Organisation, finder vi virkelig den indbyrdes Undervisning ført saa vidt ud, som det maaske overhovedet er tilraadeligt at gøre det; ogsaa Inddelingen af Klassen i Underafdelinger, som ellers væsentlig havde disciplinær Betydning[173]), bringer Trier vist med Rette i Forbindelse med den indbyrdes Belæring[174]). Comenius nævner saaledes, at »Dekurionerne« kan hjælpe Læreren med Stileftersynet, hver indenfor sin Afdeling, og m. H. t. skriftlige Oversættelser foreslaar han i Detailler en Form, hvorunder en Discipel udvælger en »Modstander«, for at de saa under Lærerens Tilsyn og i Klassens Paahør kan kritisere hinandens Arbejder[175]) — en Form, man med Trier[176]) maa foretrække for Jesuitternes, hvor Valgfriheden er borte, idet to og to er »spændt sammen i Aag som hinandens Kritikere«. Naar »den indbyrdes Undervisning«, som den i senere Tid blev systematisk organiseret af Bell og Lancaster med adskilligt om Comenius' Ordning mindende, alligevel ikke har vist sig levedygtig[177]), finder vi heri en Bekræftelse paa den oftere gentagne pædagogiske Erfaring, at en i og for sig rigtig Tanke ved at føres for vidt ud i sine Konsekvenser bliver fejlagtig, idet de mange andre Hensyn derved krænkes[178]). Den særlige Form for *Øvelse,* Comenius ved den indbyrdes Belæring vilde etablere, maa — som det ogsaa er Tilfældet i hans egen Theori — *sammenarbejdes med de andre* prin-

---

[172]) I Fremhævelsen af Øvelsen som Supplement til Anskuelse og Erkendelse ser Kirchner (Monatsh. 8. Bd., S. 292) en Parallel til Pestalozzi; kun at Com. overlader mere til Disciplens Selvvirksomhed. [173]) Se ovfr. S. 183 f. [174]) Amos Com.'s Grundtanker, S. 32 f. [175]) D. M. XIX 26 f. [176]) Anf. St. [177]) Se herom f. Eks. Gabr. Compayré, Histoire de la pédagogie (18. Udg. Paris 1907), S. 434 ff., og om den Rolle, den indb. Underv. en Tid spillede i Danmark (særlig under Frederik VI): L. Koch, Den danske Landsbyskoles Historie til 1848 (Kbh. 1882), S. 82 ff. [178]) Sml. ovfr. S. 134 f.

cipielle Fordringer; det maa ses, hvor vidt man paa hvert enkelt Punkt tør gaa i den ene Retning uden Skade for de andre, og kun ved en saadan Ligevægt kan det betydningsfulde ved Tanken ventes at ville komme til sin Ret. I de Tilløb til indbyrdes Undervisning, man finder optaget i moderne Skolepraksis, synes netop denne Vej at være valgt.

---

§ 7. *Lystfordringen. Skoletugten.*

Forudsat at Skoleundervisningen følger den ovfr.[1]) fremsatte Regel om kun at meddele det Stof, som Disciplen ifølge Alder og Anlæg ligefrem *attraar,* er hermed paa Forhaand givet Opfyldelsen af en anden Fordring: at Uddannelsen skal skride frem uden Strenghed og Tvang, med den største Lempelighed, Behagelighed og Lethed[2]); Opgaven bliver saa i det enkelte at formulere de Fordringer, der følger heraf. Comenius har imidlertid indset, at en saa høj Grad af »Overensstemmelse med Naturen« i den konkrete Praksis vanskelig lod sig realisere; der kan opstaa Konflikt mellem den individuelle Attraa og det Lærestof, en Tids (objektive) Dannelseskrav netop maa fordre[3]). For nu ikke at forspilde Disciplens *Lystfølelse* (der er nødvendig Betingelse for Undervisningens heldige Resultat[4]), maa Opdrageren dels ved sit Valg af Undervisningsmidler stræbe at bringe i hvert Fald *Tilegnelsen* af det fordrede Stof i Overensstemmelse med »Naturens« Krav[5]), men tillige maa han formelt[6]) *tilvejebringe*[7]) den savnede Attraa, altsaa forud »disponere« Disciplenes Sind for ethvert Studium, der optages til Behandling[8]), opflamme deres Vide- og Lærelyst paa enhver Maade[9]).

---

[1]) S. 119. [2]) D. M. XII 2, IV. VI. [3]) Sml. ovfr. S. 125. (188). [4]) Se ogsaa S. 119 f. [5]) XVII 13, II. [6]) Sml. ovfr. S. 120. [7]) Sml. Hähner, anf. Skr. S. 76 f. [8]) XVI 25, II. Sml. XII 17. [9]) XVII 13, I.

Til at naa dette giver Comenius følgende Anvisninger: Lærerne maa elskværdig forstaa at drage de Unge til sig, og de maa »anbefale de Studier, de tager fat paa, for Fortræffelighed, Fornøjelighed og Lethed«[10]); vi mindes herved om, hvad der fremførtes som Betingelser for Opmærksomheden[11]), der som hængende nøje sammen med Lærelysten naturligvis ogsaa maa være delagtig i Betingelserne for denne. De skal endvidere rose de flittigere og gennem Disciplene sende en og anden Meddelelse til Hjemmet — overhovedet »behandle dem med Kærlighed«, saa at de endog holder mere af at være i Skolen end hjemme[12]). Men ogsaa Forældrene kan bidrage hertil, hvis de jævnlig i Børnenes Paahør roser »Dannelse og dannede Mennesker«, lover Børnene »smukke Bøger, Klæder eller andet behageligt« under Opfordringerne til Flid, og anbefaler Læreren for fremragende Kundskaber og Elskværdighed overfor Disciplene (og undertiden sender dem til ham med »en Besked eller en lille Gave«)[13]). I »Moderskolens Informatorium«[14]) har Comenius indgaaende betragtet denne Side af Forældrenes Virksomhed, for saa vidt den falder i de første 6 Leveaar, som Forberedelse til Skolegangen; de skal omtale den snart forestaaende Skolegang for Barnet som noget i sig selv fornøjeligt (som »et Marked eller et Høstgilde«) og m. H. t. Resultatet (at lære noget) attraaværdigt, og de skal indgive det »Kærlighed og Fortrolighed til den, der skal være dets Lærer« og maaske allerede nu foranledige dets personlige Bekendtskab med ham.

Blandt Comenius' Udtalelser her og i D. M. maa man særlig beundre hans Betoning af det vigtige i en Kommunikation mellem Skolen og Hjemmet; ved at

---

[10]) XVII 16. [11]) S. 184. [12]) XVII 16. (Det anbefales ogsaa at krydre Stoffet med noget behageligt, en Spøg f. Eks. — XVII 18). [13]) XVII 15. [14]) Kap. XII; i Jean Pio's Overs. S. 100 ff., i Beeger og Leutbecher's Overs. S. 63 ff.

han ikke blot nævner Gaver fra Forældrene, men ogsaa smaa mundtlige Meddelelser fra begge Sider — denne tilsyneladende saa ringe Ting! —, viser han, at Kernepunktet i Sagen staar ham klart: at maaske intet andet i den Grad fremmer Disciplens Følelse af Fortrolighed og Tillidsfuldhed overfor Læreren og Skolen, som det at mærke dennes Tilknytning til Hjemmet, den være aldrig saa lille. De andre pædagogiske Fordele ved en saadan Kommunikation i den ene eller den anden Form (Lærerens dybere Kendskab til Barnet gennem Bekendtskabet med dettes hjemlige og slægtslige Forudsætninger og hans direkte Drøftelse med Forældrene af pædagogiske Spørgsmaal) har Comenius vel ikke udtrykkelig nævnt, men man ser, at saadanne Tanker ligger nær ved dem, han selv var helt inde paa. Her har den nyeste Tid gennem nærmere Organisation (Forældre- og Lærermøder) og tillige gennem mange Læreres større personlige Interesse for Disciplenes Tilværelse ogsaa udenfor Undervisningen taget Comenius' Tanke op og ladet det, der maaske oprindelig umiddelbart mest tilsigtede at lette Læreren hans Stilling og Arbejde, ogsaa paa en mere direkte Maade komme Disciplene til Gode.

Ogsaa selve Skolelokalet kan begunstige Lystfølelsen ved at være »lyst, rent og smykket med Billeder paa alle Kanter« og beliggende ikke blot ved en Legeplads, men ogsaa ved en Have[15]). Skolen skal endvidere ligge paa et roligt, fra Støj og Forstyrrelser (a turbis et revocamentis) fjernt liggende Sted[16]). Ligeledes kan Embedsmænd og Skoledirektionerne (scholarum curatores) medvirke i denne Retning ved selv at bivaane Skolernes officielle Begivenheder saasom Eksaminerne og fordele »Ros og Smaagaver« blandt de flittigste uden Persons-

[15]) XVII 17; sml. 42. Den Parallel, der i disse Fordringer (Kunstens Indgang i Skolen, Skolehaven med de Arbejder, den kan afføde) er mellem C. og den nyeste Tids Udviklinger, behøver blot at antydes. [16]) XVI 56, II. XXXIII 10.

anseelse (citra prosopolepsiam)[17]. Vi har tidligere[18]) set, at Disciplenes gensidige Belæring ogsaa fremmer deres Lærelyst, og overfor Historieundervisningens Særstilling[19]) gøres gældende, at historisk Kundskab udgør »Dannelsens skønneste Del«, og at den ikke behøver at forøge Arbejdet, men kan »gøre dette behageligt og blive Krydderi for de alvorligere Studier«[20]); og som hele den nye Undervisningsmethodes Fortrin i Forhold til den gængse »Methodeløshed« nævnes (foruden den sikrere Fremgang) en større Glæde[21]). Sammen med Fordringen om Undervisningens Lethed er naturlig knyttet Kravet om dens Behagelighed[22]) (bag ved begge ligger: Naturligheden), og mange af Detailfordringerne ud fra de to Principer kommer da ogsaa til at falde sammen; saaledes siges der, at Bevidstheden om det lærtes Anvendelighed[23]) medfører baade Lettelse, bevidst Viden og Glæde[24]). Som en af Grundene til, at Undervisningen bør samles i Skoler (hvorom nærmere ndfr.), anføres, at naar de Unge ved at være mange samlede henter Eksempler og Tilskyndelse fra andre, vokser baade Udbyttet og Fornøjeligheden ved Arbejderne[25]); derfor bør ogsaa alle i samme Klasse paa samme Tid beskæftiges med samme Lærestof, thi først saa kan der komme indbyrdes Sammenligning i Stand med gensidig Ansporing og Forbedring[26]). (Til den Ende skal man kun begynde Skolen een Gang om Aaret[27]); om den nøje Inddeling af Aaret se ovfr.[28]) og i den detaillerede Læseplan). Ved Moderskolens Billedbog fremhæves, at den (ved Siden af sin Betydning for Hukommelsen[29]) vil »lokke« de Smaa til at søge noget underholdende i alle Bøger[30]);

---

[17]) XVII 20. Det græske Ord (προσωποληψία) forekommer oftere i N. T. og hos de kirkelige Forff. [18]) S. 203. [19]) Sml. ovfr. S. 200. [20]) XXX 15. [21]) XXXII 2. Titlen (Hultgr. S. 11: jucunde). XI 3. 7. [22]) XVII 1; sml. ovfr. S. 47. [23]) Se ovfr. S. 201. [24]) XVII 44. [25]) VIII 7. [26]) XIX 38. [27]) XIX 39, 1. [28]) S. 121 f. [29]) Se ovfr. S. 153. 186. [30]) XXVIII 26, 2.

og Kravet til det næste Undervisningstrin om at begynde med det lettere[31]) begrundes med et andet Krav: at alt skal afpasses efter Barnesindet[32]), der »af sin Natur føres mod det fornøjelige, spøgende, legende, men gyser bort fra det alvorlige og strenge« — og derfor maa Læreren, for at det alvorlige, der »engang i Alvor skal gavne«, nu skal blive tilegnet let og gerne, overalt blande det med »Sødme« for stadig at lokke Sindene og faa dem, hvorhen han vil[33]).

Ogsaa i Lystkravet har vi hos Comenius mødt en Fordring, som den nyere Pædagogik i høj Grad anerkender. Comenius har jo naaet videst paa dette Omraade dér, hvor han kræver en »naturlig« Fremgangsmaade som Lystens uomgaaelige Forudsætning; men ogsaa hans Indsigt i, at dette ikke er nok, da en naturlig Overensstemmelse mellem de subjektive Betingelser og de objektive Dannelseskrav maa forblive et Ideal, og at der derfor ogsaa maa arbejdes hen mod Lysten som selvstændigt (formelt) Formaal, mødes med. hvad Nutiden blot saa meget klarere ser. Det er med Rette, man[34]) har sammenlignet Comenius' Fordring med den Herbart-Zillerske Theori om »Formalstufen«, og naturligvis maa den Vej, Nutiden kan anvise til Fordringens Opfyldelse,være betydelig mere »ordnet«[35]), end Comenius' mangelfulde psykologiske Indsigt kunde skabe den, ligesom vi jo ogsaa har set[36]), at den Indsigt. der er Fordringens Forudsætning, nærmest maatte siges at *ligge bagved* hans Pædagogik, ikke var kommet til bevidst og selvstændigt Udtryk i denne. Alligevel er det beundringsværdigt, at Comenius paa dette Grundlag naaede saa vidt i sin Betoning af det rette; det viser,

[31]) Ovfr. S. 189 ff. [32]) Sml. ovfr. S. 117. [33]) XXIX 10. [34]) Lindner i hans tidligere anf. Skr. S. 102, Noten (hvor han henviser til Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts. 3. Aufl. 1888). — Begrebet »Formalstufen« er Ziller's, men hviler paa den Herbartske Pædagogik. [35]) Sml. Lindner, anf. St. [36]) Sml. S. 205.

at hans Hovedkilde her som saa ofte har været egne praktiske Iagttagelser og Erfaringer.

Og her stilles vi da overfor det tidligere paaviste, stadig genkommende Modsætningsforhold mellem pædagogisk Praksis og Theori. Lystkravet er nemlig fremsat af adskillige andre theoretiske Pædagoger som Regulativ for en af dem foreslaaet Opdragelsespraksis — og naturligvis polemisk rettet mod (og foranlediget ved) en stedfindende Praksis' Forsyndelser derimod. Saaledes hører vi af Ratichius Fordringen[37]: »Alt uden Vold; thi ved Tvang og Slag vækker man Afsky hos de Unge for Studier .... Disciplen maa ikke være bange for Læreren, men skal elske og ære ham, hvilket vil vise sig at være Resultatet, hvis Læreren røgter sin Gerning paa rette Maade«. Men allerede i Aristoteles' pædagogiske Fordringer er Lystkravet tilstede i hans udtrykkelige Henvisning til Disciplens Modtagelighed[38] og hans gentagne Fremhævelse af et Fags underholdende Momenter [39]. Hos Quintilian er Kravet endog udvidet til et Henblik paa den *fremtidige* Lystfølelse, idet han advarer mod ved for store Fordringer at skabe Uvilje imod Lærdommen[40]. Stærkest er Fordringen vel tilstede hos Rousseau, der hævder Barndommens Ret til Lyst, som ikke maa beskæres »af Hensyn til en uvis Fremtid«[41] — men her er tillige dens pædagogiske Tilknytning traadt tilbage, idet Lysten for ham (paa vedkommende Opdragelsestrin) er selve Maalet! Comenius er her fuldtud Pædagogen, og Lysten maatte jo ogsaa for hans ethiske Betragtning rangere som noget blot sekundært; men maaske har det forhaabningsfulde hos ham som Pædagog, den faste Tro paa, at praktiserede man blot den rigtige Undervisning, maatte al Ulyst for-

[37]) Nr. 5 hos Laurie, anf. Skr. S. 17. [38]) Politik VII 15. 1334 b, 25 ff. 17. 1337 a, 1 f. 1336 a, 23 ff. [39]) Pol. VIII 5. 1339 a. 27 ff. 1340 b, 14 ff. [40]) Instit. or. I 1, 15 ff., særlig 20. [41]) Émile (anf. Udg.) I, S. 108 ff.

svinde, tillige taget Luven i nogen Grad fra ham som Psykolog — saa at paa dette Punkt det gamle Aristoteliske Ord[42]: at Undervisning er forbundet med *Ulyst*, maaske har en dybere Rod. Det kan ogsaa berøres, at Comenius' theoretiske Lystfordring heller ikke *helt* har formaaet at gennemtrænge engang den af ham selv fordrede pædagogiske Praksis; i hvert Fald synes det næppe ganske uden Berettigelse, naar Böhmel udtaler Tvivl[43] om, hvorvidt Undervisningen efter Comenius med dens uhyre Stofmængde (selv om denne var aldrig saa organisk ordnet, og Methoden aldrig saa naturlig) virkelig alene vilde fremkalde Lystfølelser hos Disciplene. Derimod kan man ikke give Hähner[44] Ret i, at Comenius ved sin Lystfordring skulde være kommen i Strid med sine egne Udtalelser om en medfødt Erkendelsestrang hos Barnet.

I Forbindelse med Fordringen om en med Lystfølelse forbunden Undervisning forekommer ogsaa Bestemmelsen: uden Strenghed eller nogensomhelst Tvang[45] og *uden Prygl*[46], og det siges udtrykkelig, at der ikke maa prygles i Undervisningsøjemed[47]. Naar Undervisningen nemlig vælger naturlige Midler[48] og, saa vidt muligt, ordner det fornødne Lærestof saaledes, at den meddeler det, som Disciplens Alder og Anlæg ligefrem attraar[49], mener Comenius, at det kun kan skyldes Mangel paa Evne eller Vilje hos Læreren, hvis der ikke finder nogen Tilegnelse Sted[50]. Nutiden vilde vel heroverfor gøre gældende, hvad Comenius ogsaa selv har set[51], at en Konflikt mellem Disciplens øjeblikkelige Individualitet og de fjernere Maal, som Opdrageren maa sætte, vanskelig vil kunne undgaas; og at ligesom

---

[42]) Pol. VIII 5. 1339 a, 28 f. (*οὐ γὰρ παίζουσι μανθάνοντες· μετὰ λύπης γὰρ ἡ μάθησις*). [43]) Anf. Skr. S. 22. [44]) Anf. Skr. S. 29 f. [45]) Ovfr. S. 205. [46]) XII 2, IV. [47]) XVII 41, I. [48]) Ovfr. passim. [49]) Se ovfr. S. 119. 205. [50]) XVII 40. 41, I. [51]) Uden at denne Betragtning dog utrykkelig er udtalt af ham (sml. ovfr. S. 205. 209).

denne Omstændighed nødvendiggør en særlig Lystfremkaldelse som selvstændigt Middel, saaledes kunde den ogsaa tænkes at medføre som Modstykke *Ulysten,* fremkaldt lejlighedsvis, som pædagogisk Middel[52]).

Det er øjensynligt, at Comenius' Ord om Tugten som nødvendiggjort ved Mangler *hos Læreren* skyldes praktiske Erfaringer om denne (heller ikke for vor Tid ukendte) Anvendelse af Tugtelse som Udtryk for en virkelig Magtesløshed, og den faar derfor megen Vægt som Indsigelse mod den enkelte Lærer. Den intellektuelle Opdragelse maa, hævder Comenius altsaa, dreven paa rette Maade være en »Fryd og Tillokkelse for Menneskeaanden«, og naar Skolens *Tugt* alligevel bør haandhæves, sker dette af *moralske* Grunde[53]); hvis derimod en Lærer ikke forstaar i sin Undervisning at »lokke« de Unge, vil det her være til ingen Nytte at bruge Magt — Prygl kan ikke indgyde Kærlighed til Videnskaberne, men vel i høj Grad vække Lede og Afsky derimod[54]). Det *kan* dog, indrømmer Comenius, blive nødvendigt at bruge »Spore og Braad«, men dette kan bedre gøres paa anden Maade end ved Prygl — snart ved »et strengere Ord eller Dadel i alles Paahør«, snart ved at andre Disciple roses paa Vedkommendes Bekostning[55]); Comenius giver Ordlyden af en saadan Fremhæven af de andre, der i sig selv er en Tugtelse af den uopmærksomme og enfoldige, og han omtaler ogsaa[56]) Indretning af ugentlige eller maanedlige Væddekampe om Pladsen i Klassen eller om en Udmærkelse. Den strengere Tugtelse hører derimod kun hjemme i den moralske (heri indbefattet den religiøse) Opdragelse[57]), og her finder Comenius den ogsaa absolut nødvendig, »da det næppe er muligt at være saa skarpsynet (oculatis), at ikke et

---

[52]) Sml. hermed Böhmel's Indvending, anf. Skr. S. 27. (Han forstaar ikke, hvorfor den intell. Opdr. skulde være lettere end den moralske; der er jo medfødt Trang til begge!). [53]) XXIII 18. [54]) XXVI 4. [55]) XXVI 5. [56]) Sidst anf. St. [57]) XXVI 4. 6.

eller andet ondt sniger sig ind«; man maa da træde dette onde i Møde ved Tugtelse (disciplina) og Revselse, Ord og Slag, »efter som Omstændighederne kræver det, og altid paa fersk Gerning«[58]). Opdragelsen af Børn og unge Mennesker bør begynde med det moralske[59]), for at Eleverne, idet »deres Lidenskaber er betvungne«, kan blive skikkede til det øvrige[60]) — »en Skole uden Tugt er en Mølle uden Vand«. Men Comenius værger sig mod Fortolkningen af dette som en Fordring om, at Skolen skulde være »fuld af Skrig, Slag og Strimer« — nej, men af Aarvaagenhed og Agtpaagivenhed hos Lærere og Disciple; »Tugt« er nemlig: en bestemt Maade, hvorved Disciplene virkelig gøres til Disciple[61]).

Af Comenius' Fremstilling ses, at Opfattelsen af Afstraffelsen som en *Gengældelse* ligger ham meget fjernt; han udtaler, at alle er enige om, at Tugten bør haandhæves mod dem, der afviger fra den rette Vej (in exorbitantes), dog ikke, *fordi* de er afveget — det skete kan nemlig ikke gøres usket — *men for at de ikke skal gøre det oftere*[62]) (altsaa den saakaldt »pædagogiske« Straffetheori og, skønt det ikke udtrykkelig siges, efter Comenius' hele Betoning af den samme Opdragelseshandlings Betydning for alle tilstedeværende Individer: i Kombination med Afskrækkelsestheorien[63]). Derfor maa Comenius ogsaa opponere mod det Gengældelsesmoment, der ofte kan være tilstede i den faktiske Afstraffelse[64]); han maa forlange, at Tugten haandhæves uden Lidenskab og Vrede, med en saadan »Renhed og

---

[58]) XXIII 18. (Skønt C. ved Spørgsmaalet om de menneskelige Anlæg regner med Menneskets oprindelige, ikke fordærvede Natur — ovfr. S. 36 — taler han som det faktiske om »den fordærvede Natur«, der kan lægge sig for Dagen og som, i Forb. med Djævlens Efterstræbelser, gør Tugt moralsk nødvendig). [59]) XVII 9, III. XII 17. [60]) XVII 8. [61]) XXVI 1. [62]) XXVI 3. [63]) Se om disse Theorier m. H. t. Statens Straffemyndighed: Høffding, Etik (2. Udg. Kbh. 1897), S. 501 ff. [64]) Som Lærerens Reaktion mod en (reel eller ideel Krænkelse.)

Oprigtighed« (eo candore et sinceritate), at den tugtede selv mærker, at Tugtelsen skyldes Hensynet til hans eget Bedste og »fremgaar af de overordnedes faderlige Sindelag overfor ham«[65]). Overtrædelserne inddeles i 1) Tegn paa Ugudelighed (f. Eks. Blasfemi, Ukyskhed og andre aabenbare Forsyndelser mod Guds Lov), 2) Trods og haardnakket ond Vilje (visende sig i Foragt for og bevidst Ulydighed mod de foresattes Bud) og 3) Stolthed og Hovmod, eller ogsaa Uvilje og Træghed (hvorved man »vægrer sig ved at hjælpe en Meddiscipel med Belæring, naar han beder derom«)[66]). Ved denne tredje Art af Forseelser, som »hæmmer og forhaler de raske Fremskridt i Studierne«, tænkes der paa det intellektuelle Omraade, thi medens den første Art (som »krænker Guds Majestæt«) maa sones med den haardeste Revselse, og den anden (Forseelserne mod andre Mennesker og mod Individet selv, som »kuldkaster Grundlaget for alle Dyder: Ydmyghed og Lydighed«) maa rettes ved skarp Tilrettevisning, kan den tredje gøres god igen ved Skænd[67]).

Som Tugtens *Maal* betegnes det at »vække og ved den stadige praktiske Øvelse styrke hos alle og paa alle Omraader Ærefrygt for Gud, Tjenstvillighed mod Næsten og Lyst til Livets Arbejder og Opgaver«[68])! At have Lede mod Studierne skal betragtes som en Sygdom, der skal fjernes ved »Diæt« og milde Lægemidler og ikke »skærpes ved skarpe« Midler; Læreren maa *stige ned* til dem, i hvem der skal skabes Harmoni og Lærelyst[69]). Tugtens Hovedmidler er stadige *Eksempler* paa alt det, hvortil Disciplene skal føres, idet Opdrageren »giver sig selv som et levende Forbillede[70]); mangler dette, er alt det andet til ingen Nytte«[71]). Dernæst har Læreren til sin Raadighed »belærende, opmuntrende, ofte ogsaa dad-

---

[65]) D. M. XXVI 3. Paa dette Punkt sammenligner Hähner (S. 79 f) træffende C. med Pestalozzi. [66]) XXVI 6. [67]) XXVI 7 (sml. S. 212 f.). [68]) Sidst anf. St. [69]) XXVI 4. [70]) XXVI 9, 1. Sml. ovfr. S. 165. [71]) XXVI 9, 1.

lende Ord« — men altsaa altid saaledes, at hans faderlige Sindelag skinner frem; ellers vilde Disciplen let lade haant om Tugten og forhærde sit Sind mod den[72]. Hvis imidlertid en Discipel har et saa ulykkeligt Sind, at disse lempeligere Midler ikke slaar til, maa Opdrageren skride til de voldsommere, »for at intet skal lades uforsøgt, førend Vedkommende opgives som en fuldkommen uopdyrkelig Jordbund«; der er maaske visse Individer, som kun kan forbedres ved Prygl, og skulde disse end ikke gavne den tugtede selv, saa kan de dog indjage de andre en gavnlig Frygt — kun maa man ikke gaa til disse Yderligheder ved alle (ogsaa ubetydelige) Anledninger, for ikke at »opbruge Midlerne mod det yderste, før det yderste indtræder«[73], og Strengheden skal altid, saa vidt muligt, opløses i Kærlighed, saa at Disciplene med Bevidsthed baade kan elske og ære deres Opdragere, og »ikke saa meget: godvillig *finder sig i* at føres, hvorhen de skal føres, som: endda ivrig *attraar* dette«[74].

I Forsvaret for den strengere Tugtelse fandt vi det omtalte Afskrækkelsesprincip fremtrædende direkte, men dog umiddelbart i Forbindelse med (indskrænket ved) det pædagogiske. Den strenge Opfattelse af Tugtelsen som overflødig i den intellektuelle Opdragelse, som vi dog saa, at det ikke engang indenfor D. M. var lykkedes Comenius helt at fastholde, finder vi yderligere mildnet i den senere indgaaende Omtale af Tugten i Methodus novissima[75]. Her bestemmes disciplina (i den foreliggende Betydning) som: en Sag, der »absolut, stedse og overalt er nødvendig til den heldige Udbredelse af *Videnskaberne*«[76], og det udtales endog med en Styrke, der forbavser efter det i D. M. erfarede, at »uden Tugt

[72]) XXVI 9, 2. [73]) XXVI 9, 3. (For minis læser Hultgr. sikkert med Rette: *minimis*). [74]) XXVI 10. [75]) Sml. Lindner, anf. Skr. S. 112 f. Om en formentlig Indflydelse af Andreä paa C. m. H. t. Tugten se v. Criegern, S. 283 f. (sml. 251). [76]) X 36 (Pappenheim's Overs. S. 23). Denne Betydning af disciplina: et Middel til Belæringens Fremme, opfatter C. som den »egentligste«.

læres der enten intet, eller dog ikke noget rigtig«[77]). Ogsaa her tales der om Overensstemmelse med Disciplens Natur, men her er det Tugten, der ikke maa ødelægge Naturen (den skal »fuldende« den)[78]), medens Tugtens Nødvendighed (gennem Undervisningens mangelfulde Overensstemmelse med Naturen[79]) uden videre er forudsat. At det ikke i D. M. var lykkedes at naa det strenge Standpunkt, som dér tilstræbtes, tør ogsaa sluttes af, at de disciplinære Regler i øvrigt har ganske samme Karakter i den senere Affattelse som i den tidligere.

Kun medfører det systematiske i Udarbejdelsen i Methodus en større Orden og Fuldstændighed i Synspunkterne. Fordringen i D. M. om Læreres og Disciples Agtpaagivenhed faar her en bestemtere og dybere Formulering: »Tugten skal være en stadig, aldrig ophørende Virksomhed, og altid alvorlig, aldrig en Leg«[80]), og dens egentlige Karakter samles i Hovedprincipet: »Tugten maa ikke være voldsom«[81]). Dens Midler opstilles i en Skala med ti Trin[82]), der alle viser, at Tugten, selv hvor den hævdes uden selvstændige Midler, dog stadig opfattes i sin Selvstændighed overfor de egentlige (direkte) Undervisningsmidler. Skalaen medtager (som sit første Trin) Lærerens blotte personlige Anseelse, der vilde lade en Krænkelse af ham forekomme Disciplen som en Brøde; den omfatter ogsaa Kappestrid og hyppige Eksaminationer, og gaar gennem »Dadel, Udskældning og Beskæmmelse« saa vidt som til Udvisning af Skolen (for at undgaa slet Indvirkning paa de andre). Prygl ønskes derimod fjernet fra »en saa hellig Sag som Aandernes Uddannelse« — og er den dog nødvendig, saa hellere med Ris end med Næveslag og under de i D. M. fremførte Forholdsregler[83]).

---

[77]) X 36, Grunds. LI. [78]) X 37. [79]) Sml. ovfr. S. 211 f. [80]) X 37, Grunds. LII. [81]) X 37, Grunds. LIII; sml. 37, 2. [82]) X 38, sml. 37 Grunds. LIV. [83]) X 38, »Porismata«.

Man ser, at fradrager man det særegne, som Tugtreglerne her faar ved, at Tugtens egentlige Omraade: den moralske Opdragelse, kun fremtræder rent forbigaaende og underordnet i denne Methodus *linguarum*[84]), saa at de Forseelser, her tænkes paa, aldrig kan faa den alvorlige Karakter, som visse af de i D. M. nævnte (og Tugtelsen derfor heller ikke), er Betragtningen i øvrigt væsentlig den samme. En dybere Indsigt synes her at røbe sig ved, at Sammenhængen mellem den selvstændige Fremkaldelse af Lyst og (i Tugten) af Ulyst træder tydeligere for Dagen ved Anbefalingen af Midler, der under andre Omstændigheder anbefales som lystfremkaldende (Lærerens »Anseelse« og stadige Vejledning, Kappestriden, Eksaminerne).

I en endnu senere Sammenarbejdelse af Tugtreglerne i »Leges scholæ bene ordinatæ«[85]) (1653) har disse[86]) faaet en betydelig mere konkret Karakter derved, at der (efter den almindelige Fordring: »Lovkrænkelse maa ikke taales hos nogen, fra de største ned til de mindste«[87]) opstilles en Trinfølge ikke af Tugtmidler, men af *Forseelser*, hvortil Straffenes forskellige Trin svarer. (Disse Regler er ogsaa nedskrevne med en bestemt Skole for Øje, som dog ikke blev til Virkelighed[88]). Det forlanges saaledes, at Forsømmelsesfejl uden Genstridighed skal straffes (for ikke at blive bestyrkede ved at overses), men uden Strenghed; Genstridighed derimod maa »som Roden til alt ondt« brydes og fuldstændig udryddes[89]). Som største ordinære Straf betegnes Riset, som mindste en forstandig Dadel, hvorimod Slag i Hovedet i hvert Fald skal undgaas[90]). Uopmærksomhed

---

[84]) Og kun gennem den dertil fornødne »Livsindsigt« (i Medfør af den intellektualistiske Opfattelse af Moralen), X 97—100. [85]) Opera did. omnia III 784 ff. [86]) Dannende det næstsidste af »Lovenes« 25 Punkter. [87]) 24, 1. [88]) Se »Lovenes« Efterskrift; de var tiltænkt Skolen med 7 Klasser. (Sml. Altemöller, Indl. til Overs. af D. M. — Paderborn 1905 —, S. LXII. LX. [89]) 24, 3. [90]) 24, 2.

og Løshed i Arbejdet skal »helbredes« ved hyppig Irettesættelse[91]), Fejl af mere moralsk Art (Skænderi, Uærbødighed, slet Omgang) ved streng Dadel og, hvis denne ikke frugter, ved Ris[92]) — og saaledes videre. Tilsidst gentages de samme Synspunkter som i D. M. og Meth. nov. om Tugtens Alvor og Værdighed, dens »Strenghed uden Grusomhed«[93]).

Og fraregnet Forskelle i den ethiske Vurdering af adskillige Forseelser og i de disciplinære Midlers Udmaaling kan Nutiden genfinde Størsteparten af sine Overvejelser og Resultater paa dette Omraade i Comenius' Fordringer. Bestræbelsen for at indskrænke Straffen til det mindst mulige og altid bevare den en human Karakter, som saa stærkt præger Nutidens Pædagogik, fremtræder i omtrent samme Form hos Comenius — og dér som her væsentlig som Polemik mod en forfejlet Opdragelsespraksis. Paa den anden Side maa ogsaa f. Eks. Elsenhans[94]) indrømme, at, som Sagerne staar, lader Anvendelsen af Straf sig næppe helt undgaa, og Problemet bliver derfor om dennes Art og Udmaaling. Naar Elsenhans dér lægger en Hovedvægt paa, at den straffende Autoritet »anerkendes som værdifuld og retfærdig, saa at det, den fordrer, i sidste Instans sker af (Disciplens) egen Indsigt«, fandt vi allerede Tanken i Comenius' naivere Ord om Lærerens »Faderlighed«, som altid skulde skinne igennem Straffen; til Spencer's Fordring om, at man ved Straffens Udmaaling skal følge Livets Fremgangsmaade (saaledes at Straffen kommer til at staa for Barnet som dets Handlings naturlige, uafvendelige Følge)[95]), naar Comenius vel ikke, hvad Formu-

[91]) 24, 4. [92]) 24, 5. [93]) 24, 10. [94]) Charakterbildung (Leipz. 1908), S. 111. Sml. Compayré, Psychologie appliquée à l'éducation. 2. partie: Application (5. éd.), S. 193. [95]) Anf. Skr. S. 138 f. (sml. for øvrigt allerede Rousseau, Émile. 1. Del, S. 168 f. 126). Indvendinger herimod af Compayré, anf. Skr. S. 196; sml. James Sully, The Teacher's Handbook of Psychology (London 1894), S. 477; Elsenhans, anf. Skr. S. 112 f.

leringen angaar, men i den omhyggelige Overvejelse af, hvilke Tugtmidler der svarer til hver enkelt Forseelse (særlig som denne Betragtning fremtræder i Leges scholæ bene ord.), ligger dog et Skridt henimod en fuldt rationel Betragtning af Forholdet mellem Forseelse og Straf. Et endnu i vore Dage saa omdebatteret Spørgsmaal som Tilbørligheden eller Utilbørligheden af at tildele en Lussing[96]), har, saa vi, hos Comenius fundet sin Afgørelse til den humaneste Side.

Naar Herbart ansaa det for fornødent fra Tugten at adskille, hvad han kalder »Regeringen«, som benyttende de samme Forholdsregler som Tugten, men uden egentlig opdragende Øjemed, blot sigtende paa *i Øjeblikket* at »skaffe Orden«, synes denne Adskillelse, som bl. a. ogsaa Ziller opretholdt, altfor lidet fundamental og Grænserne mellem de to Omraader meget flydende, hvilket viser sig i de Variationer, hvormed den fremtræder hos de forskellige Theoretikere[97]); den synes da ogsaa nu almindelig opgivet, hvorfor man tør betragte Toischer's Behandling af dette Spørgsmaal som et ret gyldigt Udtryk. For ham falder Opdragelsen i: den legemlige »Pleje«, Undervisningen og Tugten, og Comenius bringes os helt nær, naar Toischer lader Tugten adskille sig fra de andre Omraader ved, at den »er rettet paa den moralske, sædelige Udvikling«[98]).

---

[96]) Theoretisk finder Legemsstraffen overhovedet vanskelig Forsvarere, og Theoretikerne opponerer næsten med een Mund mod dens Anvendelse i Praksis; sml. dog Drøftelsen hos Elsenhans, S. 113 f. [97]) En Oversigt over de forsk. Inddelinger giver Toischer, Theoret. Pädagogik u. allgem. Didaktik (München 1896. Baumeister's Handb. 2. Bd., 1. Abt. A.), S. 14 f. [98]) Anf. Skr. S. 13 f., sml. S. 15.

§ 8. Universel Opdragelse.

I den Maade, hvorpaa Comenius opstillede Menneskelivets Hovedmaal[1]), ligger, at Opdragelsen, som nødvendig for Virkeliggørelsen af Hovedmaalet, maa omfatte *alle »som Mennesker fødte«[2]),* altsaa ikke blot de riges og fornemmes Børn, men baade adelige og borgerlige, rige og fattige[3]) Drenge og Piger i alle Stor- og Smaabyer (og det er, vel at mærke, *Skole*opdragelsen, her er Tale om)[4]); alle maa sættes i Stand til at »tilbringe dette Liv paa nyttig Maade og forberede sig værdig til det tilkommende«[5]). Vi kan jo heller ikke straks klart se, til hvilken Stilling i Livet[6]) den ene eller den anden er bestemt, og vi maa derfor ikke overskære nogens Muligheder[7]).

Og herimod taler det ikke, at nogle »af Naturen synes sløve og ubegavede«; dette gør blot den forlangte aandelige Kultivering af *alle endnu mere nødvendig*[8]). Jo (intellektuelt) langsommere eller (moralsk) slettere ens Natur er, des mere behøver han Hjælp, og ingen er saa uheldig anlagt — mener Comenius at kunne paastaa —, at Kultivering absolut ikke kan forbedre ham[9]); saaledes kan de, der intet naar videnskabelig, dog moralsk forædles, og i øvrigt har Folk, der var meget tungnemme af Naturen, dog undertiden ved Flid opnaaet saa megen Viden, at de endog »har overfløjet de begavede«. Kun den, hvem der formelig er nægtet Sanser eller Intelligens (sensus aut mens), maa udelukkes[10]).

Fremdeles finder Comenius, at der ikke lader sig give nogen fyldestgørende Grund, hvorfor Kvindekønnet helt skulde udelukkes fra intellektuel Uddannelse[11]); de er jo »lige saa vel Guds Billede« og udstyrede, ofte i højere

---

[1]) Ovfr. S. 94 ff. [2]) IX 2. XXIX 1. 2, 1. VI 10. [3]) Se ogsaa VI 8. [4]) IX 1. Titlen (Hultgr. S. 11). Lectoribus sal. 3. [5]) IX 2. [6]) Sml. ovfr. S. 97. [7]) IX 3, sml. 2. XXIX 2, 3. [8]) Se ogsaa VI 7. XVI 24. [9]) Sml. V 4 og XII 16. [10]) IX 4. XII 2, I. [11]) Sml. XI 3.

Grad end det andet Køn, med aandelig Bevægelighed og Modtagelighed for Indsigt — og de har jo faktisk ofte naaet høje Stillinger. Der er altsaa ikke Mening i at lade dem faa Adgang til ABC-Dannelsen (ad alphabetica), men bagefter jage dem bort fra Bøgerne. Frygter man Ubesindighed hos dem, da siger Comenius hertil, at jo mere man beskæftiger deres Tanker, des mindre Rum bliver der »for Ubesindigheden, der gerne skyldes aandelig Tomhed«[12]. Dog skal ikke hvilkesomhelst Bøger staa dem aabne (hvilket for øvrigt ogsaa gælder de Unge af Mandkønnet), kun saadanne »af hvilke de til Stadighed kan øse — foruden en virkelig Erkendelse af Gud og hans Værker — sande Dyder og sand Fromhed«[13]; de skal opdrages med det Maal for deres Viden og Kunnen: at »varetage Husholdningen paa passende Maade og fremme deres eget, Mandens, Børnenes og Tyendets Vel«[14].

Det gælder altsaa om, at overhovedet ingen skal mangle »godt Stof til at tænke, ønske, stræbe og ogsaa til at arbejde«[15]; og de begavede behøver i Virkeligheden endnu mere end de dumme[16]) Belæring, idet Kløgten, hvis den ikke optages af nyttige Ting, vil beskæftige sig med unyttige og skadelige[17]. De, som engang skal lede andre (som Konger, Embedsmænd osv.), maa »forinden gennemtrænges af Visdom«, men lige saa vel maa de Undergivne »oplyses for med Bevidsthed at forstaa at adlyde« — ikke nødtvungent, men gerne, »af Kærlighed til Orden; et med Fornuft begavet Væsen maa nemlig ledes ikke ved Raab, Fangenskab og Stokkeprygl, men ved fornuftigt Raisonnement«[18]. Anlæggene til Videnskab, Sædelighed og Fromhed[19], som er Opdragelsens Forudsætninger, er nedlagt i *alle* Mennesker[20], og dermed er Muligheden af alles Opdragelse given[21].

---

[12]) IX 5. [13]) IX 6. [14]) IX 7. Sml. Rousseau, Émile IV, S. 24. 54. 96 f. *101 f.* (En væsentlig Forskel fra Com. i Émile IV, S. 55). [15]) IX 8. [16]) Se forr. S. [17]) VI 7. [18]) VI 9. (Det negative Modstykke til denne Fordring er givet ovfr. S. 211). [19]) Se ovfr. S. 98 f. [20]) XII 12. [21]) XII 9. Sml. ovfr. S. 102.

Blandt de forskellige Indvendinger, der kunde tænkes rejst herimod[22]), tillægger Comenius særlig Henblikket paa de individuelle Forskelle Vægt; naar det saaledes siges om nogle, at de vel ikke mangler Evnen til Studeringer, men Lysten dertil, og at det da vilde være utaknemligt og unyttigt at tvinge saadanne, svarer Comenius, at i saa Fald er Skylden hos Forældrene, Lærerne eller andre — han gaar jo ud fra, at Menneskenaturen er videlysten, og det bliver da Opgaven at lade den komme til sin Ret[23]). I sin detaillerede Gennemgang af de individuelle Forskelle, som ovfr. oftere er omtalt[24]), opstiller Comenius seks Grupperinger af Egenskaber, hver med sin pædagogiske Behandling[25]) — øjensynlig paa Grundlag af egne, praktiske Iagttagelser, en underlig Blanding af god Detailiagttagelse og summarisk Opstilling, for speciel til i det enkelte at skulle gennemgaas her. Resultatet af disse Undersøgelser er imidlertid, at *alle de Unge kan opdrages efter een og samme Methode*[26]), thi dels er, som set, Maalene ens for alle[27]), dels har alle, uanset Forskelle i Begavelse, »een og samme menneskelige Natur med de samme Organer«[28]), og den omtalte Forskel i Anlæg betyder blot et Over- resp. Undermaal af den »naturlige Harmoni«, mod hvilke Brist i Sjælelivet (vitiis humanæ mentis) det bedste Middel vil være en Methode afpasset efter *Gennemsnitsbegavelserne* (ingeniis mediocribus adaptata), for at der hverken skal mangle »Hæmsko til at holde de finere Hoveder (subtiliores) tilbage (for at de ikke skal blive svækkede før Tiden) eller Sporer til at sætte Fart i de langsommere«[29]).

Comenius er ved sin Theori om Gennemsnitsdannelsen kommen de faktiske Opdragelsesforhold nærmere paa Livet, end han selv har kunnet vide. Uden at naa

---

[22]) Se XII 13—17. [23]) XII 17. [24]) Særlig S. 112. 146. [25]) XII 18—24. [26]) XII 26. [27]) XII 27 (og her er tænkt saavel paa Videnskabens som Moralens og Religionens Maal). [28]) XII 28 (om C.'s mangelfulde Kendskab til disse vidner VIII 8!). [29]) XII 29.

den moderne Definition paa Opdragelse[30]), skabt som denne er ved Bidrag af biologisk og social Viden[31]), har han rigtig grebet den *Formidling* mellem Individualiteterne, den gensidige Afslibning af de mest fremstaaende Kanter, som Opdragelse bærer i sit Skød; og han har forstaaet, at som Modvægt herimod maa Respekten for det *individuelle* paakaldes[32]), men tillige, at det individuelle som den naturlige Forudsætning nok skal klare sig ved egen Styrke, saa at Opdragerens Interesse derfor for saa vidt nærmest maa blive af negativ Art. Han raader til at imødegaa de individuelle »Overdrivelser«, saa længe de er nye, og fremhæver det gavnlige i, at »de langsomme blandes sammen med de hurtige, de sløvsindede med de skarpsindige, de halsstarrige med de bøjelige«, og at alle ledes ved de samme Forskrifter og Eksempler[33]) — ikke blot forstaaet som en lokal Blanding, men langt mere om den gensidige Hjælp, idet Læreren skal overdrage 2—3 mere sendrægtige til en bedre begavet Discipel, for at han skal tage sig af deres Uddannelse. Det samme kan finde Sted paa det moralske Omraade[34]), og af Forudsætningerne for Comenius' Pædagogik er det klart, at Opdragelsens Omfatten af alle maaske med størst Vigtighed maa fordres paa det religiøse Omraade[35]).

Vi har hermed set Enkelthederne i den Betragtning, der førte til de ovfr.[36]) meddelte Betegnelser af Comenius som Faderen til det 19. Aarh.'s *Folkeskole.* Ved sin Interesse for alle udvider den comenianske Pædagogik, som Hoffmeister siger, Dannelsesmaalet, hæver det »ud over det evangeliske Tros- og Kirkelivs umiddelbare Behov

[30]) Se ovfr. S. 181, N. 22. [31]) Det synes ikke umuligt i Forstaaelsen af Opdragelsen at komme denne Viden endnu nærmere (ved en gennemført Anvendelse af Tillempelsessynspunktet). [32]) Om Betoningen af denne Side se ovfr. S. 118. [33]) XII 30. [34]) XII 31; sml. XXIX 2, 2. Herved suppleres det ovfr. (S. 203 ff.) meddelte om en indbyrdes Undervisning. [35]) Se særlig XXIV (f. Eks. 25. 30). Og ovfr. S. 220. [36]) S. 123.

til den almindelige Menneskedannelse«[37]), og idet den ikke opfattede Opdragelsens Problem isoleret, fordybedes den, som MELCHERS har sagt, til »en stor Anskuelse af det menneskelige individuelle og sociale Liv«[38]). Som vi fandt det fremhævet, ligger det nye ved Comenius' Folkeskole i, at den er en *Enhedsskole,* der som den moderne Enhedsskole vil meddele en Dannelse, der kan have Henblik paa fortsættende Studier (altsaa være »de Lærdes« første Skole), men tillige er relativt afsluttet i sig selv; og derfor er *Modersmaalsskolen,* det andet Undervisningstrin hos Comenius, en Folkeskole vidt forskellig fra Fortidens Almueskole[39]). Man har med Hensyn hertil ogsaa fremhævet Comenius' Forskel fra Ratichius, som »kun tog Hensyn til Uddannelsen til politiske og kirkelige Embeder«, og hvis hele Skoleordning »kun var beregnet paa en lærd Uddannelse, som da overhovedet Ratichius ikke havde noget Hjerte for Folket«[40]). Henblikket paa Disciplenes speciellere Livskald gør sig i Comenius' Skole først gældende ved det Tidspunkt, hvor efter hans Mening den enkeltes naturlige Bestemmelse i denne Henseende begynder at kunne ses, nemlig efter de to første Undervisningstrin: scholæ inferiores, materna et vernacula (de 12 første Leveaar), der skal uddanne samtlige Unge af begge Køn. Kun det sidste af disse to Trin danner jo en virkelig Skole, og det er denne, der viser sin Karakter som Folkeskole ved den stærke Fremhævelse af Modersmaalet og Realierne, overhovedet af det »for det praktiske Liv nærmest liggende og nyttige«[41]). Hoffmeisters ovenanf. Ord maa, som KREBS fremhæver, ikke forstaas, som om det skulde være en Art konfessionsløse Skoler, Comenius har tilstræbt; han

---

[37]) Anf. Skr. S. 68. Sml. ovfr. S. 98. [38]) Pestalozzi und Comenius, i Monatsh. der Com.-Ges. 5. Bd., S. 24. (M. overfører herved Natorp's Dom om Pestalozzi paa Com.). Sml. Böhmel, anf. Skr. S. 9. [39]) Sml. Hoffmeister, anf. St. og S. 82; Krebs, C. und die Volksschule, i Monatsh. d. C.-Ges. 7. Bd., S. 117 ff. [40]) Seyffarth, S. 65 f. [41]) Krebs, S. 120.

stod blot »friere end Reformatorerne, mere paa almindelig-kristelig Grund«[42]).

— Med Gymnasiet begynder Specialiseringen, idet det skal give fortrinsvis dem, der stræber udover Haandværket, yderligere Affiling (perpoliet), og Akademiet skal uddanne de vordende Lærere og Ledere af andre[43]). Som et af de Hovedspørgsmaal, der kommer til at foreligge, naar den nye »Universalmethode« skal føres ud i Livet, nævnes da ogsaa det: hvordan man kan sørge for, at de Fattiges Børn kan have den til Skolegangen nødvendige Tid (vacare queant scholis)[44]). Ja, der ligger unægtelig andre og flere Problemer bag ved Enhedsskolesagen end de blot pædagogiske. Økonomiske Hensyn vil kunne medføre, at baade de, der sætter et Haandværk som deres Livsopgave, og de, der vil erhverve Lærdom, maa rette deres Uddannelse tidligere mod disse speciellere Maal, end en 6-aarig Enhedsskole gør det muligt. Men saadanne Forhold vil nærmest berøre Tidsbestemmelserne i D. M., som Comenius jo ogsaa selv i Praksis har set sig nødsaget til at fravige; mod Fordringen om at føre samtlige Unge sammen ad deres Uddannelses første Vej, vil næppe noget væsentligt kunne indvendes[45]), og — længe efter Comenius' Tid — præger den da ogsaa den organiserede Skole mere og mere[46]).

Den universelle Farve, hans Religiøsitet havde, og det kosmopolitiske i hans Tænkemaade har støttet disse Krav stærkt; men deres Baggrund og Væsen er først og fremmest pædagogisk, for Comenius er Uddannelsen af alle ikke blot ønskelig, men mulig. Det er denne Sangvinitet (som allerede præger Skriftets Titel), der vakte Hübner's

[42]) Anf. Afh., S. 123. [43]) XXVII 8. (Man maa her mærke Afvekslingen i Udtryk: exercebunt — perpoliet [maaske blot = give en finere Dannelse] — formabunt, som baade Beeger's og Altemöller's Overs. helt ignorerer). [44]) XXXIII 6. [45]) Sml. Kroman, Om Maal og Midler . . ., S. 34 ff. [46]) Sml. f. Eks. vor Almenskolelov af 24. April 1903 (se dens første §§).

Betænkelighed; han mente, at den meget lovende Titel vilde støde de fleste Læsere, og savnede en Udvikling i Skriftet selv af, hvordan man belærer alle om alt[47]). Naar man betænker Comenius' detaillerede methodiske Forskrifter og f. Eks. hans Omhu for det individuelle, maa Hübner's velmente Ord synes absolut uretfærdige. Comenius bestræber sig i Alvor for at anvise den universelle Methode ogsaa i Enkeltheder, og Nutidens Pædagoger vil indrømme, at han her er inde paa meget, der kan føre til et Maal.

Alligevel maa selve Universaliteten (der, som vi straks skal se, gælder baade m. H. t. Disciple *og Stof)* jo forblive et Ideal, og naar Comenius urgerer den saa stærkt, kan han derfor ogsaa i vor Tids Øjne stundom faa Præget af noget fantastisk, overdrevent optimistisk. Det er da ogsaa paa dette Træk, Otto Anderssen slaar ned, hvor han taler om Svaghederne i D. M.: Comenius' »Forkærlighed for at generalisere, for streng Systematiseren fører ham til at se Barnenaturen for lidet individuel, for meget schablonmæssig, og Udviklingsprocessen for regelmæssig og for glat. Han ser Barnets Dannelsesevne i et altfor rosenrødt Lys; den er hos ham snarere en Dannelsestørst ... Han har en blind Tro paa Methodens Evne til at bortrydde alle Vanskeligheder . . .«[48]). Naar Comenius i D. M. ikke i højere Grad fremdrager de Vanskeligheder, der stilles Opdragelsen fra det individuelle, skyldes det ikke, at han ikke har set disse, hvilket dels allerede Steder i D. M. viser[49]), men navnlig andre pædagogiske Udtalelser af ham[50]); men Formaalet med D. M., den samlede Opdragelsestheori han deri har villet give, tillod vel knap en nærmere Indgaaen paa de individuelle Forhold, som jo overhovedet aldrig fuldtud vil kunne indoptages

---

[47]) I Kvacsala's refererende Gengivelse Monatsh. d. Com.-Ges. 8. Bd., S. 134 f. [48]) Anf. Skr. S. 31. Sml. Hähner, anf. Skr. S. 54 ff. [49]) Sml. ovfr. S. 222 m. Note 24. [50]) En karakteristisk Udtalelse findes saaledes i Meth. nov. X 110 (sammenholdt med 16. 116).

af nogen pædagogisk Theori[51]). Og naar en stærk Optimisme, der lader Vanskelighederne synes lettere at løse, end de maaske vil vise sig at være, og som derfor øger det for Opdrageren nødvendige Kvantum Sangvinitet og Virkelyst, kun er forenet med en Virkelighedssans som Comenius' og et aabent Blik for Vanskelighedernes Tilstedeværelse (trods nogen Undervurdering af deres praktiske Betydning), er det et Spørgsmaal, om ikke Optimismen i sig selv er en for Opdrageren højst gavnlig Forudsætning til at fastholde det: Excelsior!, han paa ethvert Trin maa tilraabe Eleven for at faa denne det næste Skridt videre.

Det var det universelle i Comenius' Fordringer, vi fandt saa stærkt kritiseret. Ved Udtrykket »Universalmethode«, altomfattende Undervisningskunst (universale docendi artificium, universaria methodus, universalis cultura)[52]) tænkes altsaa dels paa den nu omtalte Fordring om alles Opdragelse, men tillige, som Sammenstillingen viser[53]), paa, at Opdragelsen m. H. t. Stof skal *omfatte alt*[54]). Om Grundlinierne i denne Fordring er talt ved »Encyklopædismen« hos Comenius (særlig med Henblik paa den indre Orden og Sammenhæng i det universelle Stof)[55]) og hans koncentriske Methode (at hele Stoffet skal behandles til ethvert Tidspunkt)[56]); og Muligheden for en Begrænsning af Fordringen er givet med, hvad han hævdede om Undervisningens Nytte[57]).

Han værger sig da ogsaa udtrykkelig mod den Opfattelse, at alle skulde have nøjagtigt og indgaaende Kendskab til alle Videnskaber og Færdigheder; han siger, at dette jo allerede er udelukket ved Livets Korthed — en

[51]) Se om Skolens Forhold til det individuelle de klare og gennemtænkte Ytringer af Niels Bang i en Anmeldelse i »Vor Ungdom« 1910, S. 382. (Oktoberh.). Sml. ndfr. S. 254 ff. [52]) Titlen (Hultgr. S. 11). XXXIII Overskr. [univers*arius* ukendt i klass. Latin!] og 19. [53]) Se Titlen som anf. og XXXIII 19. [54]) Sml. ogsaa XIV 7. (Sml. ovfr. S. 102. 126). [55]) S. 125 ff. [56]) F. Eks. S. 126. [57]) Ovfr. S. 201 ff.

enkelt Specialviden kan det jo tage en Mands hele Levetid at dyrke med Grundighed. Men for »alt det vigtigste, som er til og foregaar«, skal alle, der sendes ud i Verden ikke blot som Tilskuere, men for selv at »spille med«, oplæres til at »bemærke Grundlag, Aarsager og Bestemmelse«, for at de ikke skal staa fuldstændig fremmede overfor, hvad de kan møde i Livet[58]). Derfor maa Skolen ikke blot meddele intellektuel Opdragelse, men tillige baade Sædelighed og Fromhed (og, vel at mærke, *alt,* hvad der kan fremkalde dette)[59]), og Videnskaben skal danne baade Erkendelse, Haand og Tunge[60]). Ellers vil der blive en »Lakune«, der ikke blot er en Dannelsesmangel i og for sig, men ogsaa gør Afbræk i Dannelsens faste Sammenhæng (soliditatem infringens)[61]).

Grænsen for Disciplenes Viden (det nyttige) falder sammen med Undervisningens Grænse, idet alt det, der skal vides, ogsaa maa *læres,* d. v. s. gennem Undervisning frembydes for Disciplene[62]). Hvad dette i det enkelte er, fremgaar af Læseplanerne[63]), og vi har set[64]), at Stoffet paa alle Undervisningens Trin er væsentlig det samme; det forlanges saaledes, at de seks Bøger, der (successive) anvendes i Modersmaalsskolens seks Klasser, *alle* skal behandle *alt*[65]). Modersmaalsskolen skal opdrage alle »til alt menneskeligt«[66]), hvilket fortsættes i Gymnasiet, hvis Opgave det er at meddele 4 Sprog og en fuldstændig Encyklopædi af »Kunster« (her som et Sted ovfr.[67]) ikke forstaaet alene om det praktiske)[68]) — vel ikke med Fuldkommenhed for Øje, men saaledes, at den Unge derefter i det mindste »har faste Grundlag for en senere fuldkommen Dannelse«[69]); til Akademierne bliver der saa tilbage

[58]) X 1. 18. [59]) XVIII 11 f. X 17. XII 2, II. [60]) XVIII 12. X 2. [61]) XVIII 12. X 17. [62]) Se ovfr. S. 193. [63]) Herom kan angaaende Enkeltheder henvises til D. M., Kap. XXVIII ff. [64]) Ovfr. S. 193. [65]) XXIX 9. (Vi er her igen ved den koncentriske Undervisnings Princip). [66]) XXIX 2, 1. (Sml. ovfr. S. 97). [67]) S. 194. [68]) XXX 1. [69]) XXX 3.

»Fuldendelsen og Afrundingen af [Dannelsen i] alle Videnskaber«[70]), hvorfor der dér skal drives virkelig altomfattende (vere universalia) Studier — der maa ikke være noget i den menneskelige Viden, som man ikke »kan tilkøbe sig dér«[71]). I den moralske Opdragelse er den allerførste Regel, at »alle Dyder *uden Undtagelse* skal indplantes« i Ungdommen; fra, hvad der er rigtigt og »moralsk« (honestum), kan nemlig intet undtages, uden at der vilde være »et Hul og en Forstyrrelse af den Harmoni«[72]), som vi har hørt[73]) skulde være den moralske Opdragelses Resultat, særlig naaet i Akademierne. Især bliver der dog Tale om: Klogskab (opnaaet gennem en god intellektuel Opdragelse), Maadehold, Sjælsstyrke (hvis Former er f. Eks. en »passende Frimodighed« og Udholdenhed i Arbejdet) og Retfærdighed og den dermed beslægtede Tjenstvillighed (Beskedenhed og Enighed)[74]).

Ligesom der saaledes paa det moralske Omraade foregaar en Udskillen af enkelte Dyder, saaledes maa der ogsaa m. H. t. Lærestoffet ske en Begrænsning, for at Undervisningen kan opnaa den Hurtighed, Livets Korthed gør fornøden[75]). Det gælder her om, at alle »Hindringer« (i videste Forstand) ryddes af Vejen — da det, som Comenius udtrykker det, ikke nytter at give Regler, naar man ikke først fjerner, hvad der staar i Vejen for Reglernes Udførelse[76]). »Der er intet mere tomt end at vide og lære en Mængde Ting, som ikke kan gavne — kun den er vis, der kender nyttige Ting«[77]). Man ser, at Comenius' Fordring om at lære *alt* altsaa maa forstaas paa samme Maade, som naar vi taler om »almindelig« Dannelse, mere sigtende paa Stoffets Periferi end paa,

---

[70]) XXXI 1. [71]) XXXI 2, I. Om *Specialiseringen* i Akademierne sml. Hähner anf. Skr. S. 56, og ndfr. S. 249. [72]) XXIII 3. XXIX 2, 2. [73]) Særlig S. 99. 151. [74]) XXIII 4—12. XXIX 2, 2. [75]) XIV 8, II. 14, II. 15. Hele Kap. XIX, særlig 52 ff. (probl. VIII), er helliget Grundsætningerne herfor. (Sml. ovfr. S. 34. 46 f.). [76]) XVI 25, III. [77]) XIX 52.

hvilke Enkeltheder (og hvor mange) der i Undervisningen skal meddeles; at dette imidlertid ikke umiddelbart fremgik af selve Udtrykket, ses af den Iver, hvormed han værger sig mod en Misforstaaelse af Fordringen. Som Princip formuleres Læren om »Hindringerne« saaledes: der bør i Opdragelsen ses bort fra det *unødvendige,* det for den enkelte *fremmedartede* og det *meget specielle*[78]).

»Unødvendigt« er, hvad der »hverken tjener Fromheden eller Sædeligheden og uden hvilket den intellektuelle Dannelse dog kan bestaa«; intet maa læres for Skolen alene, alt for Livet[79]). Denne Fordring faar en særlig Anvendelse overfor Spørgsmaalet om Klassikerlæsning i Skolerne. Denne Sag, som Comenius paa Grund af den i Datiden meget vidtgaaende Klassikerlæsning helliger et helt Kapitel af D. M.[80]), faar hos ham en Behandling, der maa overraske, selv naar man tænker paa de religiøse Forudsætninger, ud fra hvilke den er bleven til. Vi har jo ovfr.[81]) erkendt Comenius' religiøse Grundlag, men fundet, at det ved sin udogmatiske, universelle Karakter tillod en Pædagogik, der saa at sige stillede det religiøse paa Linie med Bevidsthedens andre Sider og afgjorde hver af disse for sig, uden at Fromheden, der i Systemet stilledes over de andre Sider, i Enkeltudførelsen kom til at bestemme over disse. Ved Spørgsmaalet om Klassikerlæsningen træffer vi det eneste Punkt i D. M., som danner en Undtagelse herfra. Her er det, som om den Indflydelse af det religiøse, som ellers den pædagogiske Interesse har overskygget, har samlet sig i en Frygt for den Fare for Religion og Moralitet, de antike Forfattere formentlig kunde indeholde.[82]). Helt vil Comenius ikke forbyde Læsningen af dem; dette kunde vel heller ikke tænkes i Alvor, og vilde næppe have været den

[78]) Sidst anf. St. Sml. ovfr. S. 118 f. og 185. [79]) XIX 53. [80]) XXV. [81]) S. 94 ff. [82]) De anbringes under Kategorien det »unødvendige«, XIX 53.

fint dannede og belæste Comenius muligt. Men hans Bekymring fører ham til at anbefale den yderste Forsigtighed paa dette Punkt og kun at ville tillade Forfattere som Seneca, Epiktet, Platon og andre Morallærere, endda i beskaarne Udgaver og først, naar de Unges Sind forinden er tilstrækkelig rodfæstede[83]). (Naar Skolerne ovfr.[84]) angrebes for deres Anvendelse af Aristoteles ved Fysikundervisningen, er Synspunktet et helt andet, det intellektuelle[85]) — hvor dog heller ikke Anvendelsen helt forbydes).

Naar Trier, der herved mindes »om Grundtvigs Indsigelse mod den klassiske Dannelse og om hans Angrebsvaaben«, søger en Forklaring paa Protesten mod det »jordiske Liv og Naturens Skønhed og Rigdom« i hans Livs ydre Ulykker, for hvilke Kristendommen bliver hans Trøst[86]), maa man indvende, at det i saa Fald er underligt, at det religiøse ikke har præget hans Anskuelser i langt højere Grad; det synes, som om Trier ikke helt har set, hvor lidet berettiget det er udover dette ene Sted at tale om nogen »Protest« mod Naturen. Man kan ikke sige, at Comenius' egne Tanker »hele Tiden undslipper ham«[87]), og det ejendommelige ved Comenius' Religiøsitet, der lader Livsbekræftelse netop forenes dermed, ligesom det fortrøstningsfulde i Comenius' Naturel synes Triers Betragtning at have undervurderet. Derimod kan man med Kvacsala undre sig over, hvorledes denne Stilling til Klassikerne (som er fastholdt i Ventilabrum) »kan forliges med den latinske Skoles Formaal, at forberede til Autorerne (skal de være blot kristelige?)«[88]). —

---

[83]) XXV 22. 19. 21. V 19 f. (Om den udbredte Klassikerlæsning sml. D. M. XXV 2. 13. 17—20). [84]) S. 152. [85]) ɔ: ingen »Autoriteter« mellem Disciplene og Naturen selv! Et Tilbageskridt betegner aabenbart Scholæ pansoph. delin. (1650) II 4, 6 (sml. Lindner, anf. Skr. S. 68). [86]) Comeniuses Grundt., S. 23 f. [87]) Anf. St. [88]) J. A. Comenius, S. 387. M. H. t. Kildespørgsmaalet for dette Punkts Vedk. henvises til v. Criegern, anf. Skr. S. 251.

Som Eksempler paa det »meget specielle« nævnes de indgaaende Forskelligheder i Plante- og Dyreverdenen, Haandværkernes Arbejder og Benævnelserne paa deres Redskaber o. l., som vilde kede og forvirre; det erklæres for tilstrækkeligt i Skolerne »fuldstændig og grundig at behandle Tingenes Slægter (genera) med de vigtigste Artsforskelle (differentiæ) — det øvrige vil af sig selv, naar Lejlighed gives, komme til Forstaaelse«[89]). Vi faar herved et klarere Billede af Fordringen om at gaa ud fra det almindelige[90]), idet vi ser den i en ny systematisk Sammenhæng.

Alt, hvad der er foreskrevet, skal udføres uden nogen Afbrydelse[91]) (Inddelingerne skal jo strengt overholdes[92]), og »Skulken og Svinkeærinder (emansiones et evagationes) maa ikke under noget Paaskud tillades«[93]); en hyppig Omgang med værdifulde Mennesker og en stadig Sysselsættelse af Aand og Legeme anbefales for at »gøre Lediggang utaalelig«[94]). Da det imidlertid kun er det virkelig nyttigste, Skolerne skal behandle[95]), fraraades det, at Disciplene læser andre Bøger end de forlangte (i og udenfor Skolen), da dette vilde foranledige aandelig Adspredthed[96]). Det er i denne Forbindelse, Bevidstheden sammenlignes med et Spejl, der ikke maa fordunkles ved Støv, en stadig løbende Kværn, hvis Kroge ikke maa opfyldes med Straa, Spaaner o. s. v.[97]) — d. e. de tomme og unyttige Beskæftigelser[98]). Og det er ikke nok, at Lærestoffet er nyttigt, men Disciplen *skal forstaa,* at det er det[99]). Vi saa ovfr.[100]) Reglen anvendt m. H. t., hvilke Sprog der skulde meddeles Undervisning i, og i hvilken Udstrækning Undervisningen i hvert enkelt Sprog skulde meddeles[101]). Paa det moralske Om-

[89]) XIX 55. [90]) Ovfr. S. 193 ff. [91]) XVI 56, III. [92]) Se ovfr. S. 121. [93]) XVI 56, IV. [94]) XXIII 10 f. Se ogsaa XXVIII 20, 8, og sml. XV 17. [95]) XVIII 8. (Sml. ovfr.). [96]) XIX 10. [97]) Se ovfr. S. 17. [98]) XX 4. (Sml. ovfr. S. 97). [99]) XX 16. Sml. ovfr. S. 193. 201. [100]) S. 114 f. [101]) Under eet kan her henvises til: XXII 2. 5. 17.

raade[102]) bliver det altsaa Fællesskab med slette Mennesker, Børnene paa det omhyggeligste skal beskærmes imod[103]), og endvidere mod »tomme og værdiløse Bøger«, men endelig ogsaa mod *Lediggang*[104]), idet Menneskketanken, »hvis den ikke sysselsættes med nyttige Ting, vil skaffe sig selv Virksomhed ved unyttige, ja endog skadelige«[105]).

I Sammenhæng med »Hindringerne« maa endelig omtales de rent praktiske Hindringer, som har staaet i Vejen for *Skolens* Opfyldelse af de forskellige pædagogiske Fordringer (deriblandt altsaa for dens Fjernelse af de ovfr. omtalte »Hindringer«[106]) og fremdeles kan gøre det[107]). Saadanne ser Comenius i Manglen paa methodisk uddannede Mænd til at lede Undervisningen med det tilsigtede Udbytte[108]) (om de hos Læreren fordrede Egenskaber videre ndfr.) og, hvis der ogsaa var saadanne, i Vanskeligheden med deres Underhold[109]). Efter den Udvikling, Skolen har gennemløbet, maa naturligvis saadanne rent praktiske Vanskeligheder til enhver Tid forme sig forskellig; men den sociale Udvikling vil vanskelig kunne naa saa vidt, at selve disse Spørgsmaal falder bort og Rubriken forsvinder af det pædagogiske System, selv om dens Indhold forandres. Og m. H. t. selve dette Indholds Forandring behøver man næppe at gøre opmærksom paa, at de to her af Comenius berørte Spørgsmaal netop sysselsætter den nyeste Tids theoretiske og praktiske Pædagoger. Det kan ogsaa give et Bidrag til den enkelte Tids Drøftelse heraf (som naturligvis i og for sig kun kan og skal bestemmes af dens egne Forudsætninger) at vide, at Spørgsmaalet om en Læreruddannelse og om Lærernes økonomiske Kaar i en lignende Form har rejst

---

[102]) Sml. XVII 9, III. [103]) Sml. Præf. 19. 22. 25 f. [104]) XXIII 17. [105]) VII 8. [106]) Sml. »Didacticæ prora et puppis« (Hultgr. S. 11): minus ... vani laboris. [107]) XXXIII 2 f. [108]) XXXIII 4. [109]) XXXIII 5. (Der skal jo være Skoler overalt; sml. ndfr., og ovfr. S. 220).

sig for tidligere Tider og altsaa maa antages at hænge sammen med dybere liggende Spørgsmaal og Vanskeligheder. Naar vi før[110]) saa paapeget en Vanskelighed ved at skaffe de Fattiges Børn Lejlighed til at søge Skolen, er er vi derimod ved et Punkt, hvor Tiden efter Comenius er kommen Løsningen betydelig nærmere; det er derimod et Spørgsmaal, om det samme kan siges om den Hovedhindring. Comenius finder i Stolthed og sejg Modstrid fra deres Side, som »er uddannede paa den gængse Maade, med Velbehag griber fejl paa de gamle Strenge og forkaster alt det nye«[111]).

Det vidner paa een Gang om Ejendommeligheder ved Comenius' Tid (en Mangel paa methodiske Skolebøger og overhovedet en Fraværelse af hensigtsmæssige Undervisningsmidler[112]) og specielt ved hans Fordringer (Mangelen paa *dertil* svarende Bøger[113]), naar Comenius som det, der ved Fraværelse kan gøre hele Værket (»machina«) unyttigt, men, hvis det er tilstede, overhovedet bringe det i Gang, betegner: et »tilstrækkeligt Forraad af *panmethodiske* Bøger«, til hvis Tilvejebringelse han ønsker Sammenslutning af en Mængde »begavede og arbejdslystne« Lærde[114]). Der ligger heri for det første den Erkendelse, at »Forskel i Methode forvirrer den Unge og gør Studierne indviklede«[115]), og den deraf følgende Fordring om, at der »skal være en og samme Methode for Meddelelsen af alle Videnskaber, samme for alle Færdigheder og samme for alle Sprog«, og at »i den samme Skole den samme Rækkefølge og Form skal beherske alle Øvelser«, og endelig at »Bogudgaverne for det samme Lærestof saa vidt muligt skal være de samme«[116]). Hvor der taltes om, at Opdragelsen skulde omfatte alle, argumenteredes der ogsaa ud fra Muligheden af at anvende samme Methode

[110]) S. 225. [111]) XXXIII 7. [112]) Sml. O. Anderssen, anf. Skr. S. 26. [113]) Sml. Kirchner i Monatsh. der Comenius-Gesellsch. 8. Bd., S. 282 ff.; Laurie, anf. Skr. S. 216 f.; Seyffarth, anf. Skr. S. 79 f. [114]) XXXIII 8 f. [115]) XVII 47. [116]) XVII 48. XIX 7. 14, II og IV.

(i Opdragelse og specielt i Undervisning) overfor alle[117]), og særlig fremhæves, at Reglen om Sprogs Tilegnelse gennem Anvendelse ledsaget af lette Regler[118]) gælder m. H. t. *alle* Sprog[119]). Fordringen om, at alle de Unge skal undervises sammen[120]), lægger jo ogsaa Fællesskabet i Methode nært, men Methodens Fuldkommengørelse[121]) bliver derved særlig vigtig.

Naar Forskellen mellem Undervisningens Trin siges ikke at bero paa Lærestoffet, men paa Undervisnings*maaden*[122]), kommer efter det nu udviklede disse forskellige »Maader« hver for sig til altsaa at omfatte dels (til en vis Grad) samtlige Fag, dels (indtil den Alder, hvor Undervisningen for nogles Vedkommende hører op) samtlige Disciple[123]). At Comenius ikke var ene om at opstille denne Fordring, ser vi af Ratichius, som fordrer »Uniformitet i alle Ting, saavel i Undervisningsmethoden som i Bøgerne, Reglerne osv., saa at Grammatiken for de forskellige Sprog, hvori der undervises, kan blive bragt saa meget som muligt i Samklang«[124]). Et Vidnesbyrd om, hvor nøje de forskellige Kundskabsomraader griber ind i hinanden, saa at virkelig Uniformiteten i Methode kan synes berettiget, har Comenius selv senere givet i Methodus linguarum. Denne Afhandling, der, som dens Navn viser, vil udvikle Sprogundervisningens Methode, bliver i Virkeligheden en Pædagogik med Regler for alle Opdragelsens Omraader. Vel udvikles det, at der er særlige Omstændigheder, som gør Sprogundervisningen vanskeligere end Undervisningen i »Videnskaber og Fær-

---

[117]) S. 222. [118]) Se særlig ovfr. S. 193 f. [119]) XX 16. [120]) Se ndfr. Saaledes XXIX 2, 1. [121]) XXXII 2. [122]) XXVII 4—6 (sml. ovfr. S. 193). XXIX 9. XXXI 2, II (sml. dog 2, I). [123]) Dette har fundet et heldigt Udtryk hos Böhmel, anf. Skr. S. 18 øverst. [124]) Hans 7. Fordring hos Laurie, anf. Skr. S. 17. Her er et af de Punkter, hvor man tør antage *historisk* Forb. mellem C. og Rat.'s Fordringer (se om hele dette Forhold Aug. Israel i Monatsh. der Com.-Ges. 1. Bd., S. 173 ff.; sml. Trier, Pæd. Tids- og Stridssp. 2. Bd., S. 46 ff., særlig 51; C. F. Linderstrøm-Lang, Wolfgang Ratichius (Kbh. 1903), S. 292 f.).

digheder«[125]), men de deraf følgende speciellere Regler forberedes ved pædagogiske Enkeltbetragtninger, der omfatter ogsaa Videnskaber og Færdigheder, og efter at dermed Grundlagene for *al* Undervisning er fastsat, udtales den »Lov«: Alt, hvad der kan fastsættes m. H. t. Sprogenes Methode, vil være at føre tilbage til disse Undervisningskunstens Grundlag[126]).

Idet det foreskrives Disciplene, hvilke Bøger de maa have og i hvilke Udgaver, forlanges det, at disse for de enkelte Klasser tilladte Bøger skal udtømme alt, hvad vedkommende Klasse kan kræve vedrørende Lærestoffet for saavel den intellektuelle som den moralske og religiøse Opdragelse, saa at Disciplene saa længe »ikke behøver andre Bøger, men ogsaa ved disses Hjælp ufejlbarlig føres til Maalet«[127]). Bøgerne skal naturligvis følge de pædagogiske Grundsætninger og, som sagt, af Skolen holdes i Beredskab i tilstrækkeligt Antal, saa at det ikke skal være nødvendigt først at fremskaffe dem ved Diktat, Afskrivning osv., »naar der er Brug for dette eller hint«[128]); dette gælder ogsaa om de andre Undervisningsredskaber, og overføres til, at Tekster, fra hvilke der skal foretages Oversættelse til Modersmaalet, skal være ledsagede af Oversættelsen[129]). Det er dog en noget for ideel Betragtning, naar Comenius mener, at dette kan betale sig, idet den Tid, som ellers maatte medgaa bl. a. til at oversætte, nu »langt nyttigere« vil kunne anvendes til selve Forklaringen og Indøvelsen[130]); Oversættelsen synes herved degraderet til en ren Nødhjælp, der som Regel kan undværes og er gjort overflødig ved den friere Fortolkning og ved Øvelsen i at tale Sproget.

---

125) M. nov. X 106—108. 126) M. nov. X 162. (Sml. Laurie, anf. Skr. S. 173). 127) D. M. XVI 62, I. XIX 31. 14, II. 36. XVI 61. XXIX 8, II. (Den sidst anf., for Modersmaalsskolen formulerede, Regel maa aabenbart gælde for samtlige Trin). 128) XIX 34 f. Se ogsaa XXIX 9—12. XVI 13. 129) XVI 13. 19, I. XIX 32. 130) Sidst anf. St.

I disse Fordringer om Skolebøgernes Indretning (og Tilstedeværelse) staar vi vistnok overfor noget af det mest konkrete i D. M.[131]); saa vidt har Comenius i sin universelle Pædagogik formaaet at have Enkelthederne for Øje, og saa direkte kan hans Betragtninger vende sig polemisk mod specielle Forhold i den Undervisning, han forefandt. Bliver saadanne Fordringer derfor end af mere forbigaaende Interesse end andre, der paa een Gang favner videre og griber dybere ned, er det dog af Værdi at sammenholde ogsaa dem med, hvad der fremtræder i en senere Tids Pædagogik. Hvad særlig Sprogundervisningen angaar, slaar det, hvorledes Comenius udtaler Anskuelser, som skulde synes at høre en langt senere Tid til; den praktiske Form med dens Genfortælling, Taleøvelse og derved tilvejebragte Forstaaelse, suppleret med Benyttelsen af Grammatik og Leksikon[132]) er jo netop, hvad han forfægter — omend naturligvis den rationelle Begrundelse og Enkeltudformning først siden er naaet. Ikke blot om Bøger for Disciplene taler Comenius; han forlanger ogsaa særlige Haandbøger for Lærere (libri informatorii docentium in usum concinnandi)[133]), og afviser en mulig Ængstelse for, at dette skulde begunstige Ladhed hos Lærerne[134]). Man skimter dog en vis Berettigelse af Tvivlen om Lærernes Energi og Dygtighed, naar Comenius argumenterer ud fra, at det »ikke vedkommer Disciplene, om Læreren selv eller en anden før ham har indrettet Læsestoffet, naar blot det fordrede er ved Haanden, og Læreren nøje giver Anvisning til Benyttelsen af det«, og naar han henviser til, at dette giver større Sikkerhed mod Fejlgreb[135]).

---

[131]) Det kommer de egtl. Læseplaner (som vi udelukker af »Systemet«) nær. [132]) Sml. O. Jespersen, Sprogundervisning (1901), S. 117 ff. [133]) XXII 18. [134]) XIX 33. [135]) Sidst anf. St. Om C.'s Betragtning af Lærerne videre ndfr. S. 248 ff. I Eksistensen af de nødv. »pandidaktiske« Hjælpemidler ser C. ogsaa Betingelsen for at vinde Velgørere for den nye Undervisnings-Orden, XXXIII 8.

— I sidste Instans hviler Fordringen om een Methode for alle jo paa den krævede Udelukkelse af alt overflødigt og skadeligt. I en lignende Tilknytning hertil kan man se den Paastand, at en Dreng »ikke med Udbytte kan undervises af flere Lærere paa samme Tid, da det næppe er muligt, at disse alle kan følge nøjagtig samme Undervisningsmaade«, og saaledes den førnævnte Fordring vilde blive krænket[136]). Det fremgaar da heraf, at i Comenius' Øjne har Methodens Ensartethed og strenge Overholdelse vejet mere til end dens Væsen i og for sig, hvilket viser et Skarpblik, man næppe vilde have tiltroet den, hvis hele didaktiske Stræben saa at sige gik ud paa at udforme den bedst mulige Methode.

Den samme Discipel maa altsaa i det samme Lærestof *kun* have *een Lærer*[137]); og Disciplene maa paa samme Tid ogsaa kun beskæftiges med *eet Lærestof*[138]) — denne Fordring træder supplerende til den anden. I Afhandlingen om »den fuldkomne Indretning af det latinske Sprogs Studium« samler han Synspunkterne om »Besparelse« af Kraft og Tid ved een Lærer ad Gangen for alle, og hvad dertil hører: jævnaldrende Disciple, Opmærksomhed, Lyst, Anskuelighed[139]), og Fordringens Sammenhæng med Spørgsmaalet om Opmærksomheden, hvis Sikring jo under saadanne Undervisningsforhold maa blive en Hovedfaktor, viser sig ogsaa i D. M. ved, at Drøftelsen af de Midler, ved hvilke Læreren kan forestaa saa store Klasser, fandt Sted ved Omtalen af Opmærksomheden[140]). Comenius er altsaa afgjort mod Enkeltmandsundervisningen i den ene eller den anden Form[141]); han bebrejder den tidligere Undervisning, at den manglede en Form for at undervise alle paa een Gang, hvorfor bl. a. Lærerne fik et meget større Arbejde,

---

[136]) XVII 8. [137]) XVII 9, II. [138]) XVI 32. Se ogsaa ovfr. S. 193. [139]) 171 ff. (gengivet hos Lindner, S. 101 f.). [140]) Se ovfr. S. 183 f. [141]) Seyffarth sammenligner ham heri med Bacon (til Forskel f. Eks. fra Montaigne; anf. Skr. S. 77).

og de ikke netop sysselsatte Disciple fik »Lejlighed til unyttig Uvirksomhed«[142]). Det er ovfr. [143]) vist, hvorledes Comenius tænker sig Problemet om den ene Lærer til de mange Disciple løst; det er det samme Problem, som den moderne *Klasseundervisning* ad præcisere udformede Veje søger at løse[144]), men Spirer til Klasseundervisningens Princip fandtes allerede i Comenius' Forslag.

Han finder det nu ikke blot muligt for den enkelte Lærer at undervise mange ad Gangen[145]), men ogsaa langt det hensigtsmæssigste, idet Lærerens Iver vil vokse, jo større en Skare han ser for sig, og denne Iver igen vil paavirke Disciplene, for hvem det store Antal i og for sig er til Glæde og Nytte[146]). Og det forbydes udtrykkelig Læreren at undervise *nogen alene* i eller udenfor Skolen — »altid alle sammen og samtidig«; han maa derfor ikke en Gang »særskilt gaa hen til nogen eller tillade nogen særskilt at gaa hen til sig«[147]). Det kan under saadanne Forhold synes vanskeligt at hævde den Individualisering i Undervisningen, Comenius ogsaa anbefaler, og som han jo bl. a. ønskede støttet ved Lærerens personlige Bekendtskab med den enkelte Discipels-Hjem[148]). Der er næppe nogen egentlig Modsigelse mellem de to Fordringer; hvad enten der drives en Undervisning, der i hvert Øjeblik særlig henvender sig til en enkelt Discipel, eller »Klasseundervisning« (som den af Comenius foreslaaede godt kan kaldes), skal Udbyttet dog komme hver Discipel *for sig* til Gode, og Lærerens Forstaaelse af Klassen som Helhed, selv om den er en »Gennemsnits«-Forstaaelse, maa dog grunde sig paa Kendskabet til hver enkelt Discipel, og der bliver i en Under-

---

142) XIX 8. 143) S. 183 f. 144) Sml. Tuxen i: Beretning fra De højere Almenskolers Lærerforening 1908 (Kbh. 1909), S. 113 ff. E. Kaper, Den daglige Undervisnings Form. 2. Udg. (1911), S. 52 ff. 145) XII 2, VI. XIX 9. 14, I. III. 16 ff. (probl. I). Se ogsaa ovfr. S. 178. 146) XIX 16. Sml. ovfr. S. 208. 178. 147) XIX 18, II. Se videre ovfr. S. 184. 148) Ovfr. S. 206.

visningstime rig Mulighed (og Nødvendighed) for at individualisere[149]). Alligevel begunstiges denne Mulighed naturligvis ikke ved saa strenge Forbud mod Enkeltmandsbehandling; det er aabenbart, at Comenius har set Nødvendigheden af at opstille Fordringer til begge Sider (som Modvægt mod gængse Forsyndelser til begge Sider), men ikke er trængt dybt nok ind i Spørgsmaalet til at naa en Formidling af Vanskelighederne.

Endnu skarpere viser en saadan Brist paa indre Sammenhæng (ligeledes foraarsaget ved Fordringer, der hver for sig er berettigede, men som skulde være affilede under Hensyn til *hinanden)* sig maaske paa et andet Punkt. Vi hørte, at Disciplene paa samme Tid kun maatte beskæftiges med eet Lærestof. Fordringen fremtræder speciellere i Polemiken mod de gængse Skoler, som paa een Gang vilde meddele Disciplene »f. Eks. latinsk og græsk Grammatik og maaske Rhetorik, Poetik og endnu meget mere«[150]). Det fordres, »at Dialektiken ikke trænger sig ind hos dem, der arbejder med Grammatik . . . saa længe man giver sig af med Latin, skal Græsken vente o. s. v.« — ellers vil det ene hindre det andet, da »den Tanke, som er rettet paa flere Genstande, ikke saa godt kan beskæftige sig med hver enkelt«[151]). Vi har altsaa her et Supplement til Fordringen om Lærestoffets Inddeling og successive Fremtræden i Undervisning[152]). Undervisningen skal gaa frem »fra det ene til det andet under omhyggelig Sondring (distincte), for at ikke Sindene skal overvældes«[153]). Specielt anvendt paa Sprogundervisningen kommer Fordringen til at lyde: ethvert Sprog skal læres for sig[154]), først Modersmaalet, saa Nabofolkets, saa Latin, Græsk osv., altid det ene *efter* det andet; først naar Sprogene allerede er fæstnede ved

---

[149]) Sml. Tuxen, anf. St. S. 116. [150]) XVI 32. 30. (I de lærde Skoler skiftede man Stof næsten hver Time — hvilket ikke synes os saa galt! (Sml. næste S.). [151]) XVI 31. [152]) S. 121. 124 f. 189 ff. [153]) XX 21. [154]) Sml. ovfr. S. 200.

Brug, vil de »med Nytte kunne sammenlignes«[155]). Den detaillerede Læseplan[156]) viser da ogsaa Sprogene afløsende hinanden og det ene Fag det andet; saaledes har Gymnasiets 6 Klasser Navn efter det Fag, hver af dem fortrinsvis behandler: Grammatik, Fysik, Mathematik, Ethik, Dialektik, Rhetorik[157]).

Vi ser imidlertid ogsaa meget forskelligt Stof behandlet paa een Gang; Samtidigheden af Real- og Sprogundervisningen er jo et bestemt formuleret Princip[158]), og Forskellen mellem Skolestadierne sagdes udtrykkelig at bero paa Undervisningens skiftende *Form*, medens Stoffet er det samme og alle Fagene »altid meddeles samtidig«[159]), ligesom jo ogsaa Lærebøgerne i Modersmaalets Skole »alle skulde behandle alt«[160]) — altsaa Principet om den koncentriske Undervisning[161]).

Der foreligger altsaa her to Fordringer, som, tænkte igennem og praktiserede i den Strenghed, med hvilken de faktisk er formulerede, vilde kollidere. Man kan ikke baade behandle alle Stof paa een Gang og kun eet ad Gangen. Det er derfor aabenbart, at Fordringerne har faaet deres skarpe Form under Indtrykket af den gængse Skoles Splitten af Fag, der kunde belyse hinanden og hvis Dannelsesværdi egentlig beror paa deres *Samvirken* — og saa ved Siden deraf dens Sammenblanden af de forskelligste Omraader, hvor Ejendommelighederne ved hvert enkelt slet ikke kan fremtræde og Resultatet maa blive Forvirring[162]). Men Comenius har ikke tænkt paa, at den absolute Formulering, han førtes til at give sine Fordringer, gør Uret ved de Overdrivelser, den indeholder —

---

155) XXII 9. 156) XXVII ff. 157) XXX 4. 158) Se ovfr. S. 126. 152 ff. 159) XXVII 4 (ovfr. S. 193. 235; ved »Form« tænkes paa den Grad, i hvilken der trænges ind i Stoffets Enkeltheder). 160) XXIX 9 (ovfr. S. 228. 236). 161) Sml. ogsaa O. Anderssen, anf. Skr. S. 22; Altemöller, Indl. til Overs. af D. M., S. LX. Og ovfr. S. 200 f. 162) Denne Fare opvejer ikke den Lyst, der kan frembringes ved Afvekslingen (som C. ogsaa tænker sig frembragt indenfor samme Stof, ved rigtig Methode).

og idet han ikke har *tænkt dem sammen,* har dette paa en pudsig Maade hævnet sig derved, at Fordringerne, som de staar, gør hinanden umulige.

Men eet er det i Theorien at skærpe sine Fordringer til Yderligheder; naar de ikke derved har kunnet kollidere, ligger det i, at der ved Enkeltudførelsen i Praksis umærkelig er slaaet af fra begge Sider, saa at det er de derved skabte *relative* Fordringer, der har faaet Betydning og saa at sige modificerer Fortolkningen af de oprindelige. Vi maa derfor betragte D. M.'s detaillerede Læseplaner, naar vi ønsker at vide, hvorledes Comenius virkelig har villet have sine Fordringer forstaaede. Af disse sammenholdt med de ovenfor meddelte speciellere Formuleringer af Hovedfordringerne viser det sig, at Fordringen om eet Stof ad Gangen hovedsagelig tager Sigte paa de forskellige Afdelinger *indenfor samme* Fag eller Faggruppe (Sprog f. Eks.), medens der ved Fordringen om Lærestoffets Samtidighed tænkes paa alt det *indenfor de forskellige Omraader* (f. Eks. Ord og Sag) encyklopædisk sammenhørende.

Denne Vanskelighed, hvis Løsning vi allerede tidligere[163]) i Forbigaaende har antydet i den angivne Retning, synes mærkelig nok ingen af Comenius-Forskerne at have været opmærksom paa. Historisk kan Vanskeligheden maaske tildels forklares ved, at Fordringen om Samtidigheden, der er Comenius' egen Indsats og hænger sammen med hans pansophisk-encyklopædiske Anskuelse, paa Grund af eksisterende Skoleforhold *maatte* begrænses for selv at kunne hævdes; den maatte derfor lyde: alle Omraader paa een Gang, men for hvert Omraade kun een Repræsentant — og optog altsaa et i Datiden liggende Moment, som vi ogsaa finder hos Ratichius i Fordringen: »Kun een Ting [af samme Slags] ad Gan-

---

[163]) S. 200 f. (En fuldst. Løsning er næppe mulig. Det maa dog huskes, at Modsætningen har gentaget sig i moderne Pædagogik).

gen«[164]). Naar denne Fordring hos Comenius et Sted optræder i den specielle Form: at alle i samme Klasse paa samme Tid skal beskæftiges med samme Stof[165]), indeholder dette selvfølgelig ingen Modsigelse mod Samtidigheden; udvider vi nu Fordringen lidt, idet »samme Tid« betyder: det Aar, vedkommende Klasse varer, naar vi til, at et Hovedfag saa længe skal sysselsætte alle, hvilket dog ikke udelukker Tilstedeværelsen af andre Fag (blot stadig det samme for alle paa een Gang). Paa Grund af de forskellige Omraaders indre (encyklopædiske) Sammenhør vil det mangfoldige Stof ogsaa til enhver Tid kunne grupperes om et enkelt Omraade, Hovedfaget, som belysende og belyst af dette, hvorved den frygtede Forvirring undgaas. Men disse Tanker har Comenius ikke i det enkelte forfulgt.

— Vi har tidligere[166]) set Antydning af, at Comenius foruden den manglende Tids*inddeling*[167]) ogsaa bebrejdede Skolen, at den overhovedet ikke *valgte den rigtige Tid* til den aandelige Uddannelse[168]). Han udvikler nu med mange Enkeltheder, at det er nødvendigt, at Opdragelsen tager fat tidlig[169]). Religiøst tvinger Muligheden af en tidlig Død hertil[170]); men ogsaa i Almindelighed gælder den Regel, at »Livet ikke skal tilbringes med at modtage Undervisning, men med at handle«, hvorfor Mennesket altsaa saa tidlig som muligt bør sættes i Stand hertil[171]). Der peges ogsaa paa, at alt lettest »bøjes og formes« i de unge Aar[172]), at Ungdomsaarene i Grunden heller ikke har nogen anden passende Anvendelse[173]), og at man kun i de tidligere Aar modtager rigtig varige Indtryk, hvorfor det er af Betydning, at disse første Indtryk »op-

---

164) Nr. 2 af hans Principer hos Laurie, S. 16; Seyffarth, S. 66. Sml. ovfr. S. 235, N. 124. 165) XIX 38 (ovfr. S. 208). 166) S. 49. 167) Sml. S. 121 f. 168) XVI 9, I f. 169) XVI 10, I. XVII 9, I. 170) VII 2. Se ogsaa ovfr., S. 168. 171) VII 3. — O. Anderssen gør opmærksom paa den Modsætning (anf. Skr. S. 28), der paa dette Punkt er mellem C. og Rousseau. 172) VII 4 f. 173) VII 6. XXVII 2.

staar i Overensstemmelse med den virkelige Visdoms Regler«[174]). Jo senere den intellektuelle Opdragelse begynder, des mere »vil dens Forløb være hæmmet«, da Tanken, som altid er i Virksomhed, ellers »allerede er taget i Beslag af andre Ting«[175]); og ligeledes maa den moralske Opdragelse begynde i den spædeste Barndom, førend Karakteren endnu kan naa at tilegne sig Fejl[176]).

I Enkeltheder er Konsekvenserne af denne Fordring dragne ved Læseplanens »Moderskole« (schola materna)[177]), de 6 første Leveaars Skole, hvor »alt det, hvormed man ønsker Mennesket udstyret for hele Livets Behov, skal indplantes ham«[178]). Adskillige af de herhen hørende Fordringer har vi allerede tidligere mødt; samlet findes de behandlede i eet Kapitel: Idea scholæ maternæ, og vi har ligeledes omtalt det selvstændige Skrift: Schola infantiæ (Informatorium der Mutter Schul), der af Pappenheim betegnes som en »Udvidelse« af Kapitlet i D. M.[179]). Hovedforskelle mellem de to Fremstillinger ligger i, at i det selvstændige Skrift er Tredelingen vel opretholdt, men ordnet efter den Vigtighed, Comenius tillægger de enkelte Led[180]), at den legemlige Opdragelse, som vi har set[181]), er indgaaende behandlet, og at D. M.'s Regler som Helhed fremtræder i en konkretere Form[182]); vi har derfor ogsaa ment at kunne hente Oplysning her, naar Reglerne i D. M. var for kort udtrykte til at muliggøre en klar Forstaaelse.

Comenius' Tanke om at inddrage Moderen som Organ i Barnets Opdragelse er siden bleven gentaget af mange Pædagoger. Selv om det ifølge Sagens Natur er umuligt at give stramme Regler for Moderens aandelige Indvirkning paa Barnet (især fordi det individuelle herved spiller saa stor en Rolle), mener dog ogsaa Nutiden,

---

174) VII 7. 175) XVII 8. VII 8. 176) XXIII 13. — Opdr. skal være afsluttet, før Mennesket er udvokset (XII 2, III). 177) Se XXVIII. 178) XXVIII 1. 179) Anf. Skr., S. 43. 180) Se ovfr. S. 99 ff. 181) S. 107 ff. 182) Sml. Lindner, anf. Skr. S. 97 ff.

at Moderen, der i disse Aar bliver, som Ziller udtrykker det, »Hovedpersonen ved Opdragelsen«[183]), ikke helt er i Stand til per Instinkt at opdrage Barnet rigtig, men kan behøve vejledende Vink[184]). Vi finder Vigtigheden heraf betonet hos Rousseau, Jean Paul, Pestalozzi og Herbart[185]); og en historisk Forbindelse er paavist mellem Comenius' Tanker paa dette Omraade og Fröbel's Børnehaver, der endnu mere organiserer disse Aars Undervisning, forskellige fra Comenius' Moderskole væsentlig derved, at Fröbel »har vovet nogle Timer af Dagen at henlægge denne Barndomsskole udenfor Hjemmet og at indføre en strengere Methodik«[186]).

I øvrigt er Fordringerne i D. M. meget indgaaende m. H. t., *hvad* der ønskes naaet (mindre angaaende, hvorledes). Disse 6 Aar skal bringe Barnet saa vidt i »Fysik« (i videre Forstand), at det er bekendt med, hvad Vand, Jord, Regn, Kulde, Jern, Træ osv. er, og med sine Lemmers Benævnelse og Brug — og saaledes faar lagt »et naturvidenskabeligt Grundlag«[187]). Det opregnes ligeledes, hvilken Viden der kan danne en Begyndelse til Astronomi (»at vide Navnene paa Himmel, Sol, Maane og Stjerner og bemærke deres daglige Op- og Nedgang«)[188]), til Geografi, Historie[189]), ja endog til Arithmetik (ved at Barnet forstaar Benævnelserne: lidt og meget, kan tælle til 10 osv.)[190]) og Geometri (ved at det forstaar Benævnelserne: stor — lille, lang — kort, Linie, Kreds osv.)[191]). Ogsaa den musikalske Uddannelse tager her sin Begyndelse[192]), ja de kan endog faa et svagt Begreb om Politik (»hvis de bemærker, at nogle Mænd i Samfundet kommer

---

[183]) Einleitung in die allgemeine Pädagogik (2. Aufl. Langensalza 1901), S. 124. Sml. Wilkens, Grundtræk af Pædagogikken (3. Udg. 1895), S. 95 f. [184]) Pappenheim, anf. Skr. S. 45. [185]) Sml. Ziller og Papp., anf. Stt. [186]) Pappenheim, anf. Skr. S. 46; Hoffmeister, anf. Skr. S. 87 f., Noten. Sml. Trier, Amos C.'s Grundt., S. 16. [187]) D. M. XXVIII 3. [188]) XXVIII 5. [189]) XXVIII 6. 8. [190]) XXVIII 9. [191]) XXVIII 10. [192]) Gennem Kendskab til lettere Salmestykker, XXVIII 17.

sammen i Raadhuset og kaldes Raadsherrer« osv. — i øvrigt »strækker Barnets Indsigt i disse Aar sig næppe udover Hjemmet«)[193]. Det er allerede sagt[194], at i denne Skole faar Sædelæren (morum doctrina, ethica) sit fasteste Grundlag[195], og at ogsaa den religiøse Opdragelse her kan og skal bringes til en vis Højde[196].

Idet Parallelen med Aarstiderne anvendes ikke paa Livsafsnittene alene, men ogsaa paa *Døgnets* Tider, bliver den Støtte for en Fordring om ogsaa i Døgnet at paabegynde Opdragelsen tidlig, altsaa i Morgentimerne som »de for Studierne bedst egnede«[197]. Dog har, som ovfr.[198] set, ogsaa Eftermiddagstimerne deres Plads i Undervisningen, og medens Morgentimerne skal helliges Forstandens og Hukommelsens Uddannelse, er Eftermiddagstimerne (her er stadig i det hele kun Tale om de til den offentlige Undervisning henlagte Timer, 4 daglig) bestemt for »Haandens og Stemmens« Øvelse[199]. I Eftermiddagstimerne skal det om Morgenen læste, forklarede og tilegnede *fæstnes,* men intet nyt behandles[200].

Vi er hermed kommen ind paa den egentlige Skoles Omraade, i første Række altsaa Modersmaalsskolen, og Fordringen om det vigtige i, at Opdragelsens Grund bliver lagt, faar nu sit Modstykke i det bestemte Krav om, at den ogsaa *føres til Afslutning,* at altsaa enhver, der betros en Skole, bliver saa længe i den, indtil han er bleven »et videnskabelig, moralsk og religiøst dannet Menneske«[201]. Det fremgaar af Specialiseringerne i Gymnasium og Akademi[202], at dette Maal tænkes at kunne være naaet med Udgangen af den alle omfattende Modersmaalsskole; alle skal jo have Adgang til dette Maal, og Comenius ken-

---

[193]) XXVIII 19. [194]) S. 165 f. [195]) Se XXVIII 20. [196]) S. 168. Med ovenstaaende fra D. M. kan særlig sammenlignes Inform., Kapp. 6—10. (4). [197]) XVI 10, II. [198]) S. 122. 200. [199]) XXIX 17, I og II. [200]) XXIX 17, III og IV. [201]) XVI 25, I. 56, I. (Sml. ovfr. S. 244, N. 176). M. H. t. Forbliven i »Moderskolen« sml. Inform., Kap. 11. [202]) Se ovfr. S. 224 f. 229 og ndfr. S. 249.

der ikke Fortsættelsesskoler, hvor de, der med det 12. Aar forlader Fællesskolen, kunde opdrages videre. Det har aabenbart været ret almindeligt, at Børnene toges ud af Skolen tidligere, naar Forældrene havde Brug for dem, eller under Skolegangen i længere Mellemrum holdtes borte fra denne, og det er under Indtrykket heraf[203]), han har taget den i og for sig selvfølgelige Fordring ind i sit System.

Naar der i D. M. tales om Dannelsens »Afslutning«, maa man i hvert enkelt Tilfælde nøje fastholde, hvad der er tænkt paa. Ved en Opgørelse af Antallet af Arbejdstimer regnes der med en Arbejdstid paa 30 Aar[204]) (og Sammenhængen viser, at der her er Tale om *Uddannelsestid*[205]); der maa altsaa derved være tænkt paa Dannelsen saa vidt, som denne overhovedet kan føres, altsaa medindbefattet Akademi og Rejser, hvilket jo omtrent vil passe med 30 Aar[206]). Den Dannelse derimod, der skal være afsluttet (»som Forberedelse til Livet«) inden den voksne Alder[207]), er den alment humane gennem de to første Trin.

---

§ 9. *Lærerne. Skolen.*

Indenfor det Systems Rammer, vi har opridset, er det nu lykkedes at faa samtlige almindeligere pædagogiske Tanker i D. M. betragtede. Tilbage bliver kun de mest konkrete Enkeltheder, Fagfordelingen paa de forskellige Trin og overhovedet den egentlige *Læseplan,* saa vidt denne i det hele taget er optaget i D. M.

Dette Skrifts Karakter som almindelig Undervisningslære viser sig netop ved, at de egentlige Konkretioner kun er givne i Antydninger, som enhver Praksis alligevel

---

[203]) Sml. Bebrejdelserne XVI 24, I. 55. [204]) XV 14—16. [205]) Sml. XV 17. [206]) Sml. XXVII 2. [207]) Se ovfr. S. 244, N. 176. Sml. ogsaa VII 6.

maatte supplere, og at selve disse Antydninger er udsondrede fra det egentlig pædagogiske System i særskilte Afsnit[1]. Saaledes gaar jo heller ikke nu til Dags en theoretisk Pædagogik saa langt som til at behandle de specielleste Enkeltheder (ikke engang i sin »specielle Del«); disse overlades til den »praktiske Pædagogik« (Opdragergerningen og theoretiske Fremstillinger af denne)[2], og de Punkter af Comenius' Pædagogik, der uden systematisk Angivelse deraf strejfer ind paa dette Omraade, ligger altsaa udenfor vor egentlige Interesse. Naturligvis er Grænsen mellem de to Omraader ret flydende, og den maa for en Del sættes forskellig efter hvert Systems individuelle Karakter. Vi har saaledes ovfr. ikke kunnet undgaa at medtage Enkeltheder, som en moderne Fremstilling vilde udelukke fra sin »theoretiske« (almindelige og specielle) Del. For at fuldstændiggøre Billedet af Comenius' pædagogiske Tankegang vil vi af samme Grund endnu kaste et Blik paa, hvad han fordrer af den nye Opdragelses *Skoler,* og særlig af dens *Lærere.*

Vi har allerede truffet en Udtalelse (om Utilbøjeligheden overfor alt nyt[3]), som viser, at Comenius fandt en væsentlig Hindring for Gennemførelsen af sine Reformtanker hos Lærerne, og han tog heller ikke fejl i dette; Lindner sammenligner hans Kamp mod Medarbejdernes Ligegyldighed og Træghed med den, senere Pestalozzi fik at bestaa[4]. Comenius bebrejder den gængse Skoleundervisning dens Mangel paa methodisk (d. v. s. efter den rette Methode) skolede Mænd, en Mangel, der blev endnu føleligere ved Mangelen paa Undervisningsmidler (Bøger osv.)[5]. Han definerer Læreren som et Menneske, der er »fremragende ved Kundskaber og Ka-

---

[1]) Kapp. XXVIII—XXXI. [2]) Sml. Toischer, Theoret. Pädagogik und allgem. Didaktik (Baumeister's Handb. 2. Bd., 1. Abt. A.), S. 1 f. Oscar Hansen, Opdragelseslære S. 6 ff. (For mange falder den praktiske Pædagogik sammen med den »specielle«). [3]) Ovfr. S. 234. [4]) Anf. Skr. S. 69 f. [5]) XXXIII 4. XVI 13.

rakterens Alvor«[6]), og som gør Undervisningen til sit eneste Livskald, hvorved der (i denne Henseende) »drages Omsorg for hele Samfundet«[7]). Vi har ovfr. hørt om Lærerens Iver, der skal smitte Disciplene[8]), den Klogskab og Taalmodighed, hvormed han især skal *stige ned* til vanskelige Disciple[9]), og den Faderlighed, der skal præge hans Haandhævelse af Skoletugten[10]). Det er da nødvendigt, at Lærerne (som overhovedet enhver, der skal lede andre) først »gennemtrænges af Visdom«[11]), og de maa derfor gennemgaa hele Dannelseskursuset — ogsaa Akademiet[12]), hvis »virkelig universelle Studier«[13]) maa betyde: Muligheden af dér at dyrke ethvert *Special*-studium[14]). At Fordringerne til en speciel Læreruddannelse ikke er overdrevent store[15]), synes man dog at maatte slutte af de Hensyn, Comenius tager til manglende Dygtighed hos Læreren ved Tilrettelæggelsen af Undervisningsstoffet[16]) og Affattelse af Haandbøger for Læreren[17]). Til Gengæld sætter han selve Lærerens Mission overordentlig højt — Hübner mente: overdrevent højt[18]). Dette er ikke andet end overensstemmende med den Betydning, han tillægger Opdragelsen og ikke mindst det methodiske i den; særlig stærkt træder det frem, hvor blandt Henvendelserne til de forskellige Faktorer, hvem det nye Skoleforetagende skal ligge paa Hjerte[19]), *Lærerne* opfordres til at lægge deres alvorlige Bønner i Ønsket om (seriis exaptate votis), at de tilsigtede »Lettelser i deres Anstrengelser saa hurtig som muligt kan blive tilvejebragt og hævet til almindelig Brug« — de kan jo ikke ønske noget bedre end at »opleve det rigest mulige Ud-

---

[6]) VIII 2. [7]) VIII 6. [8]) S. 239. [9]) S. 206. 211. *214*. 222 (N. 25). Ogsaa XXVI 4. [10]) S. 214 f. [11]) VI 9. [12]) Se ovfr. S. 225. [13]) XXXI 2, I. [14]) XXVII 6. Hertil maa i øvrigt allerede Gymnasiet gennem en Deling i en eller anden Form have forberedt, sml. XXX 1, I. 2, VIII. XXII 1. [15]) Se ogsaa ovfr. S. 237, og særlig XVI 13. [16]) XX 24. (sml. ovfr. S. 234 ff.). [17]) Ovfr. S. 237. [18]) Se Monatsh. d. Com.-Ges. 8. Bd., S. 135. [19]) XXXIII 11 ff.

bytte af deres Arbejde«, og Drivkraften i dem skal være deres »himmelske Kald« og den Tillid, Forældrene viser dem ved at betro dem deres Børn[20]).

I langt større Udstrækning, end det med faa Ord kan siges, har Comenius i D. M. Lærerne for Øje; enhver af de didaktisk-methodiske Forskrifter har jo i første Række Lærerens Forhold for Øje og kommer altsaa til at forudsætte bestemt Indøvelse, i det lange Løb altsaa bestemte Egenskaber, hos ham. Men vi saa jo, at det methodiske kunde hævdes selv i en ret løs Tilknytning til Lærerens Dygtighed, og end mere vil der hos Læreren være Kredse af menneskelige Egenskaber, som ikke *direkte* berøres af Methoden. Naar vi hørte om Lærerens »Faderlighed« (en Fordring, som man kan sammenligne med Francke's: at Læreren skal forene Fadersind med broderlig Kærlighed[21]), stod vi aabenbart overfor en Fordring, der sigtede videre end blot til Formen for Udøvelsen af den enkelte Tugtelse; der forudsattes herved et blivende *Sindelag,* en stadig Stemning, der skulde præge Lærerens Følelse for Disciplene. Paa samme Maade kan de methodiske Forskrifter forudsætte bestemt fæstnede Egenskaber hos Læreren, som gør ham den rette Methode naturlig; men da en *særlig* Læreruddannelse, som skulde forme ham i denne Retning, ikke er forlangt af Comenius, synes det nærmest, som om det mest har været ham om at gøre, at Læreren nøje fulgte de ham foreskrevne Regler; en dybere Uoverensstemmelse med disse har han slet ikke kunnet tænke sig — en saadan vilde i hans Øjne simpelthen have gjort vedkommende Lærer umulig. Men en dybere Overensstemmelse har han heller ikke brudt sig om at sikre, eller maaske har han tænkt, at den rigtige Praksis af sig selv efterhaanden vilde virke tilbage paa Læreren og forme ham i den

---

[20]) XXXIII 12. [21]) Denne Fordring er fremhævet af Dreising, Zur Erinnerung an Aug. Herm. Francke (i Monatsh. d. C.-Ges. 7. Bd., S. 144).

heldige Retning; det er altsaa i hvert Fald aabenbart, at det, der har haft hans væsentlige Interesse, ikke var Lærerne, men *Børnene,* og det er da ogsaa dem, Opdragelsens Formaal angaar. Imidlertid har han, i alt Fald senere, set, at Lærerne (som Opdragelsens Midler) i Opdragelsens egen Favør kan gøre Krav paa en selvstændig Interesse.

I den mere systematiske (men ogsaa ensidigere) Methodus linguarum opstilles Lærer *ved Siden af* Discipel som Opdragelsens Organer; ingen af dem kan undværes i Undervisningen, og da det er vigtigt for Resultatet, at *begge* er »gode«, gennemgaas de Egenskaber, enhver af dem skal være i Besiddelse af[22]). Læreren skal have Kundskaber, kunne meddele dem til andre og være ivrig efter dette[23]). Læreren skal gaa methodisk frem, saa at han forstaar: at forberede Disciplen til Lærdommen, meddele denne og fæstne den[24]). Der opponeres ved denne Lejlighed mod Ratichius' og hans Tilhængeres Paastand om, at Undervisningen skal foregaa under fuldstændig Passivitet fra Disciplenes Side, hvorved hele Arbejdet vilde tilfalde Læreren. Comenius ser rigtig, at det ved en saadan Fremgangsmaade vilde være meget vanskeligt at fastholde Disciplens Opmærksomhed, og at dennes Selvvirksomhed netop er det, det først gælder om at vække[25]). Kvantiteten af det, der meddeles, skal ikke bestemmes af, hvad Læreren kan meddele, men hvad Disciplen kan modtage; »Lærdommens Tilpasning efter Disciplens Begavelse er Undervisningens Sjæl«[26]). Vi træffer i Tilknytning hertil den ejendommelige, allerede af Cicero[27]) fremsatte Fordring, at Læreren »enten ikke maa være for højt begavet, eller ogsaa skal være øvet i Taalmodighed«[28]). Tilføjelsen viser, hvad der er tænkt paa, og giver den noget overraskende Sætning et Sandheds-

---

22) Meth. nov. X 12 f. 23) M. n. X 14. 24) M. n. X 19 (ff.). 25) M. n. X 24. 26) M. n. X 110 (ff.). 27) Pro Roscio Com. 11, 31. (Com.'s Alternativ har Cicero ikke). 28) M. n. X 117.

moment, som allerede er sikret ved Udtrykket »ikke *for* begavet«. En stor Kundskabsrigdom kunde jo vanskeliggøre Læreren den »Stigen ned« til Disciplens Standpunkt[29]), som maa forlanges af ham; Comenius taler haandgribelig om en svigtende Taalmodighed hos Læreren, men det var jo muligt, at allerede den rette Iagttagelse og Forstaaelse af Barnet under saadanne Forhold kunde have Vanskelighed ved at indtræde. Imidlertid er Comenius dog næppe her naaet til Bunds i Spørgsmaalet; det, der skulde gøre »den for højt begavede« ringere som Lærer, vilde ikke være hans Kundskabsmængde, men hans *for ringe* Begavelse i pædagogisk Retning, og gaar vi videre i Rækken, til de virkelige Videnskabsmænd, er det rimeligt, at vi netop dér vilde finde en Overlegenhed over deres Stof, som gjorde dem særlig egnede til at meddele dette, selv paa elementære Trin, og til at forstaa de (dybt begrundede) Vanskeligheder, et Barn kan have overfor dets Finesser[30]).

I Leges scholæ bene ordinatæ udsondres ved Siden af de andre Rubriker (der, som berørt[31]), i stor Udstrækning henvender sig til Lærerne) en særskilt Gruppe af »Love for Lærerne«[32]), omfattende 16 Forskrifter, der nærmest kunde siges at indeholde de *Forudsætninger,* hvoraf Læreren skønnes at maatte være i Besiddelse, for tilfredsstillende at kunne opfylde de *speciellere* Pligter. Ogsaa for dem, der udenfor Skolen ansættes som Opdragere (pædagogi) hos adelige unge Mænd, er der en særlig Gruppe af 9 Love[33]). Endelig strækker der sig ogsaa ind imellem de andre Grupper Regler, der har Lærerens almindelige Gerning og Kvalifikationer for Øje[34]).

---

29) Sml. M. n. X 118 og ovfr. S. 249 med N. 9. 30) Forstaaelsen heraf har C. andetsteds (Leges scholæ bene ord. XXIII 15) tydelig vist. 31) Det S. 250 sagte maa jo gælde alle pædag.-didaktiske Forskrifter. 32) Afsn. 21. (Sml. v. Criegern, anf. Skr. S. 290 ff.). 33) Afsn. 20. 34) Se saaledes V 4 (i Afsnittet om »Forbillederne«). XXIII 4 (mellem Lovene for »Skolarcherne«, der »vaager over Skole-

Til hele dette Afsnit af Comenius' pædagogiske System er det ikke helt let i moderne Fremstillinger at finde noget tilsvarende. Og dog kunde ogsaa i vore Dage Forventningerne til Opdragelsen synes at maatte knyttes til Forudsætninger ikke blot i Disciplenes, men ogsaa i Lærerens Bevidsthed. I de enkelte methodiske Krav ligger jo meget i den Retning[35]), men den selvstændige Behandling, som dette Spørgsmaal kunde paakræve (lige saa vel som den, der bliver Spørgsmaalet om Disciplenes psykologiske Forudsætninger til Del), og som Theoretikerne overvejende har holdt sig tilbage fra, lægges nærmere nu om Stunder, hvor Kravet om speciellere Læreruddannelse med saa stor Styrke rejses. Der er da heller ikke Tvivl om, at der med vor Tids større psykologiske Forudsætninger maatte kunne samles Bidrag til en *Lærer*-Psykologi — og fra denne Side maatte en moderne Behandling af Spørgsmaalet vel tage fat[36]). Det maatte undersøges systematisk, hvilke Egenskaber og Færdigheder Lærergerningen som saadan i første Række krævede Tilstedeværelsen og Udviklingen af, og hvilke ensidige og farlige Udviklinger af Lærerens Individualitet hans Gerning især maatte kunne begunstige, og som han derfor maatte være paa Vagt overfor. Der er gjort Uret mod Læreren, hvis man ikke skærper hans Blik for, at det ikke er nok med hans Kendskab til Stof og Methode, heller ikke til Børnenes Individualiteter, men at det allervigtigste maaske er hans gennem egne Erfaringer, supplerede med dybtgaaende *psykologisk Viden*, stadig vaagne Opmærksomhed for sig selv, for sine Fejlgreb, for de Punkter, hvor han er ved at

lovenes Overholdelse«, sml. v. Criegern, S. 293 f.; disse er en Art Overrektorer, se Legg. XXIII 9. 2.) [35]) Andet er samlet om selve Læreruddannelsen (se saaledes Wilh. Fries, Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt, 2. Bd., 1. Abt. B af Baumeister's Handb.). [36]) Sml. ovfr. S. 187, N. 70. Bidrag hos Heegaard, Opdragelseslære (4. Opl.), S. 19 ff. Jerusalem, Die Aufgaben d. Lehrers (Wien u. Leipz. 1912), passim.

glide ud (f. Eks. i Rutine eller i Suffisance), kort sagt: for sin større eller mindre Overensstemmelse under hver Opdragelseshandling med de Krav, enhver samvittighedsfuld Lærer maa stille til sig selv.

Det er i denne Forbindelse ogsaa af Vigtighed, at Nutiden vinder fuld Klarhed over det omdebatterede Spørgsmaal angaaende en theoretisk Pædagogiks Mulighed og Betydning. Om dens *Mulighed* overhovedet er der vel næppe egentlig Tvivl. Er end ikke to konkrete Opdragelsestilfælde ens, vil der dog i hvert af dem være *Momenter,* der genfindes i det andet. Der lader sig saaledes drage snævrere og videre Kredse, omfattende resp. det for færre og flere Tilfælde fælles (det mere og mindre individuelle). Paa dette (snævrere og videre) *Fællesskab* lader en theoretisk Pædagogik sig opbygge — ligesaa vel som den theoretiske Viden om ethvert andet praktisk Omraade; det er i Grunden kun Muligheden af at gøre denne Viden eksakt, som drages i Tvivl. Der ligger unægtelig her betydelige Vanskeligheder; naar man imidlertid betænker, hvad der dog allerede er naaet, og hvorledes *Psykologien,* hvortil Pædagogiken herved for en Del maa støtte sig, har udviklet sig hen imod stedse større Eksakthed, synes der ogsaa for Pædagogiken at kunne være en lignende Udvikling i Vente.

Den egentlige Strid staar imidlertid om den theoretiske Pædagogiks *Betydning,* og den tilspidser sig i Spørgsmaalet, om en saadan Viden kan give Opdrageren nogetsomhelst — nogen Forberedelse til hans praktiske Indgriben i det og det konkrete Opdragelsestilfælde. Det maa herved fastholdes, at — som allerede sagt — ethvert Tilfælde er *individuelt;* ved de Momenter, som netop det indeholder, og disse Momenters Forbindelse faar det noget ejendommeligt, der adskiller det fra ethvert andet Tilfælde, — og det maa følgelig ogsaa afgøres individuelt. (Dette ejendommelige hidrører dels fra Opdragerens Individualitet, dels fra Ele-

vens, dels endelig fra alt det »tilfældige« i det enkelte Tilfælde). Men dette vil sige, at Opdrageren først kan tage sin Stilling til Tilfældet, i samme Øjeblik det foreligger; med alle dets Enkeltheder har han ikke kunnet forudse det. Og da tilmed Afgørelsen skal foretages straks, bliver der ingen Tid til længere Overvejelse, end sige til at hente Erindringer og theoretisk Kundskab frem; Opdrageren maa i meget kort Tid finde sin Position overfor vedkommende Tilfælde (ved »Takt«, »Konduite«).

Man har ud herfra villet forkaste Tanken om pædagogisk Fordannelse som nødvendig eller gavnlig for Opdrageren og betragtet hans Værdi som saadan som væsentlig givet med hans naturlige Begavelse i denne Retning. »Takten«, psykologisk betragtet, er jo imidlertid karakteriseret ved, at dens Øjebliksafgørelser er muliggjorte ved *allerede tilstedeværende* Standpunkter, hvortil det for det nye Tilfælde ejendommelige saa kun behøver at lægge et nødvendigt Minimum. En saadan Disposition i den specielle Retning kan i større og mindre Grad være medfødt (og det medfødte i den vil vel altid udgøre det sikreste Grundlag); der skulde imidlertid ikke synes at være noget i Vejen for, at den enkelte gennem Paavirkning og Belæring kan *gradvis formes* i Retning af disse nødvendige Standpunkter. Allerede naar man hævder, at *egne* Erfaringer kan virke i denne Retning, vilde det være inkonsekvent at udelukke Muligheden af en Udvikling gennem ordnet Kendskab til de Erfaringer, Menneskeslægten paa dette Omraade hidtil har høstet.

Saaledes er det jo ogsaa anerkendt, at Udøverne af forskellige Kunstarter maa skoles baade theoretisk og praktisk. Lige saa lidt som Musikeren gennem Musiktheori kan lære at komponere, lige saa lidet kan naturligvis Opdrageren faa Opskrifter paa, hvordan han helt igennem bør forholde sig i det enkelte Tilfælde; dette

kunde jo indeholde Momenter, som gjorde en usædvanlig Fremgangsmaade heldig. Men han kan (som Musikeren) forberedes, skoles i Retning af *det for de forskellige Handlinger* (i snævrere og videre Omfang) *fælles* — det, som med Rette kan forudses; maaske kan ogsaa hans »Konduite« opøves. Jo bedre disponeret han af Naturen er i denne Retning, des mindre behøver han selvfølgelig at erhverve; men det skulde under ingen Omstændigheder synes udelukket, at (historisk) Belæring om, hvad betydelige Pædagoger har udrettet, og (theoretisk) Indsigt i de Veje, der overhovedet med Held kan befares, kunde lade Opdrageren møde til *hans* konkrete Tilfælde med *en forinden taget Stilling* til en Flerhed af disses Momenter, hvorved det Aandsarbejde, det specielle i Tilfældene lader tilbage for ham at foretage, kunde gaa baade hurtigere og sikrere. — Men det er naturligvis af største Vigtighed, at den theoretiske Pædagogik ikke tiltror sig at have *udtømt* et eneste fremtidigt Tilfælde; kun da vil den naa sine sikre Maal. —

Af tidligere nævnte Fordringer[37]) fremlyser det ønskelige i, at Lærernes Arbejde med Børnene er samlet i *Skoler,* og vækker end den synkritiske Begrundelse Betænkeligheder[38]), er dog Sagen, set fra den pædagogiske Side og under Henblik paa Skolens *faktiske* (historiske) Udvikling, udenfor Tvivl. Naar det forlanges, at der bør være en Skole i ethvert velordnet Samfund (cohabitatio) af Mennesker, baade i Stor- og Smaabyer og paa Landet[39]), gælder dette naturligvis kun de Undervisningstrin, der skal gennemgaas af *samtlige* unge Individer, altsaa (Moder- og) Modersmaalsskolen[40]). Comenius betoner, at Tilvejebringelsen af Skoler og disses Blomstring er den første Betingelse for at have »velordnede og blomst-

---

[37]) Se særlig S. 208. [38]) Begrundelsen fremkommer ved en Cirkelslutning (VIII 8 f.); sml. Beeger's Note (30) til anf. St., og se ovfr. S. 52 f. 70. [39]) VIII 4. XXXIII 5. Sml. XI 3. [40]) Sml. XXVII 8.

rende Kirker, Stater og Husholdninger«[41]), og at derfor alle: Forældre, Lærere[42]), de Lærde, Theologerne[43]), men navnlig Herskerne og Statsøvrighederne[44]), er interesserede i at bidrage, hver hvad han formaar, til dette fælles Maal[45]). Skønt Tanken om *Skoletvang* ikke er direkte udtrykt af Comenius, ligger den dog, som Beeger[46]) og Hoffmeister[47]) har paapeget, tydelig bag ved hans Fordringer. At han ogsaa beskæftigede sig med Tanker om Skolernes ydre Udstyrelse og Beliggenhed, har vi ovfr.[48]) set.

Hvad Comenius i D. M. udvikler om Læseplanens Enkeltheder, falder, som sagt, udenfor Fremstillingen af hans pædagogiske System. Det kan blot berøres, at Antydningerne dér lader mange Tvivl aabne angaaende, hvordan han har tænkt sig adskillige Enkeltheder praktisk realiserede i indbyrdes Sammenhæng, og at netop praktiske Omstændigheder nødte ham til i senere Theori og Praksis at ændre en Del af disse Enkeltheder, hvorimod selve Fordringerne, Pædagogikens almindeligere Indhold, hvad vi oftere har set Eksempler paa, opretholdtes. Lærerigt er det i saa Henseende at sammenligne D. M.'s Skitser til en Skole med den Mønsterskole, Comenius senere (i: Scholæ pansophicæ delineatio, 1650[49]) i Enkeltheder udkastede; en Sammenligning mellem denne og vor Tids Mellemskole er foretaget af LINDNER[50]). Om Comenius' Anskuelser m. H. t. en Skoles indre Organisation udtaler LAURIE, at de »var originale og ved Erfaringen har vist sig at være i alt væsentligt rigtige«[51]); i Hovedsagen er hans Skole maaske bedst karakteriseret ved den Forening af den encyklo-

---

[41]) Præf. 33. [42]) Sml. ovfr. S. 249 f. [43]) XXXIII 11—17. [44]) XXXIII 18 f. [45]) XXXIII 19. [46]) I hans »Charakteristik« foran Overs. af D. M. (2. Aufl.), S. IC. [47]) Anf. Skr. S. 92. [48]) S. 207. [49]) Opp. did. omnia III 6 ff.; overs. i C.'s Ausgew. Schr., bearb. von Beeger u. Leutbecher (2. Ausg.), S. 143 ff. [50]) Anf. Skr. S. 67 f. [51]) Anf. Skr. S. 225.

pædiske og den egentlig koncentriske Methode[52]), som HOFFMEISTER har betegnet som den *komparative*[53]). Om Skolens Administration og Overledelse har Comenius intet udtalt i D. M. (hvor sligt jo heller ikke vilde høre hen), og det lader sig ikke gøre af, hvad han andetsteds, bestemt af specielle praktiske Forudsætninger, udtaler herom, at slutte til hans Anskuelser herom ved Affattelsen af D. M. Hvem der nøjere maa forstaas ved de et Sted[54]) omtalte »curatores«, lader sig saaledes næppe oplyse; kun er det af adskilligt klart, at Comenius har ment, at Kirke og Stat skulde have Opsyn med Skolen[55]).

Da imidlertid Hovedpunktet ved Foretagendet er Tilvejebringelsen af de »panmethodiske« Bøger[56]), kan det ikke blive een Mands Værk. En Mængde »begavede og arbejdslystne Lærde« maa, som tidligere sagt, slutte sig sammen i et kollegialt Samfund i denne »hellige Hensigt«, da en enkelt Mand kunde have anden Beskæftigelse ved Siden af og ikke behøvede at have Kendskab til *alt*, som »nødvendigvis maa optages i en universel Methode« (in παμμεθοδίαν redigi) — ja, det er muligt, at ikke en Gang een Tidsalder vil kunne slaa til[57]). Et saadant Collegium didacticum (en »Skolernes Skole«[58]), hvor en Flerhed af Lærde i Forening og afløsende hinanden fortsætter det af en enkelt Mand og en enkelt Tid vel paabegyndte Reformeringsværk og tænker over Betingelserne for dettes Videreudvikling, skal »rette sine forenede Kræfter paa mere og mere at bringe Videnskabernes Grundlag for Lyset« for at udbrede stedse større Oplysning og »ved gavnlige Nyopfindelser forbedre Menne-

---

[52]) Se ovfr. S. 227 m. Note 55 og 56; S. 241 med Note 161. [53]) Anf. Skr. S. 82. 90, Note 3. [54]) Se ovfr. S. 207 (Overs. dér viser vor Opfattelses Retning; det synes at have været Skoleværger, Overordnede for den økonom. Administration; sml. Leges sch. b. ord., som er rettede til »curatores«, for hvem der ikke gives Skolelove). [55]) Sml. v. Criegern, S. 293 f. (Skolarcherne!). Sml. C.'s Henvendelser forrige S. [56]) Ovfr. S. 234. [57]) XXXIII 9 f. [58]) XXXI 15.

skenes Kaar«[59]). Comenius ser dog Muligheden af, at et saadant Collegium ikke formelt lader sig danne; i saa Fald bør dog de Lærde, uden nogen Korporation, med ikke mindre Redelighed hellige sig denne Sag, hvor langt fra hinanden i Sted de end kan være[60]).

Comenius har selvfølgelig tænkt sig dette »Collegium« som uddybende det af ham foreskrevne (og i hans Øjne eneste rette) i Enkelthederne og med Skolepraksis for Øje. Men allerede i det Arbejde, han saaledes tildeler de Lærde (og det er vel at mærke ikke underordnede Arbejdere, men selvstændige *Lærde!*), ligger Muligheden for en vis Frihed i Forhold til det givne Grundlag. Og naar han lader skiftende Generationer beskæftige sig med Videreudviklingen af det givne, for at man »ikke altid skal blive staaende paa det samme Standpunkt eller endog gaa tilbage«[61]), har han dermed selv anerkendt Begrænsningen af de Forbedringer, *han* har kunnet opstille (i alt Fald en Tidsbegrænsning). Her er maaske det Punkt i hele Comenius' Pædagogik, hvor hans Vidsyn lægger sig mest for Dagen. Han ser, at kommende Slægter ikke vil kunne blive staaende ved det, han har tilvejebragt; det er ham nok at have skabt et Grundlag, hvorpaa der frugtbart maa kunne arbejdes videre. Det vilde tyde paa megen Klarhed, om ethvert pædagogisk System afsluttede sig i et saadant Forbehold. Og man tør sige, at denne Comenius' Indsigt har lønnet sig for ham. Gik der end adskillige Aar, inden Eftertidens Pædagoger fik Øje paa ham[62]), har der derefter været saa at sige enstemmig Anerkendelse af Almengyldigheden og Frugtbarheden i det pædago-

---

[59]) Naar Laurie (S. 43) henviser til Bacon's »universal college«, berører Fællesskabet i hvert Fald kun de videnskabelige, ikke de (her vigtigste) pædagogiske Bestræbelser. [60]) XXXI 15. (Saaledes synes den her lidt uklare Tekst at maatte forstaas). [61]) Sidst anf. St. [62]) v. Raumer og K. Schmidt var nogle af de første, sml. Altemöller, S. LXXVIII f.

giske System, han skabte. Medens adskillige andre theoretisk-pædagogiske Systemer kun for enkelte Deles Vedkommende har kunnet optages i Eftertidens Lære og for Resten har staaet som isolerede Kuriosa, har der overalt i Comenius' System været Elementer, hvoraf det nye kunde opbygges[63]), ikke mange Omraader har Pædagogiken siden beskæftiget sig med, som ikke allerede af ham var berørt[64]), og for meget, som ikke direkte fra ham er ført videre, har Forskerne dog kunnet paavise Paralleler, beslægtede Tanker[65]); og Tilbøjeligheden til for en senere Tids Pædagogik at finde nærmere Tilknytning hos Comenius er netop vokset ved Erkendelsen af, at Comenius ikke selv mente, at det, han havde skabt, var uforanderligt. Han viste en helt moderne Tankegang[66]) ved Forstaaelsen af, at hans Tankers Værdi først og fremmest beroede paa, om der kunde *arbejdes med* dem, bygges videre med dem som Grundlag. Det »Collegium didacticum«, som udgøres af alle Tiders og Steders fremragende Pædagoger, har siden Comenius i stedse større Omfang »klaret Visdommens Lys«, som han ønskede, det maatte ske; mange Kendsgerninger og Iagttagelser, han ikke havde drømt om, er siden kommet for Dagen, især gennem de Bidrag, Pædagogiken har kunnet hente fra andre Erkendelsesomraader. Men i det pædagogiske System, som enhver Tid skaber som udtømmende dens Krav og Erfaringer, vil en stor Klarhed bero paa den historiske Besindelse paa, hvad der er Tidens eget Produkt, og hvad det langt dybere gaaende, som Stykke for Stykke gennem lange Tider er bragt til klar Erkendelse af Fortidens betydelige Pædagoger. Og hvor langt der end naas frem, vil denne historiske Betragtning altid være nødt til at tildele Co-

---

[63]) Se næste Kap. [64]) Sml. Jean Pios ovfr. (S. 88, N. 46) anf. Udtalelse. [65]) Se adskilligt ovfr. ved de enkelte Fordringer. [66]) Sml. saaledes Høffding, Den menneskelige Tanke, dens Former og dens Opgaver, S. 257 ff.; Wilkens, Filos. Propædeutik (2. Udg. 1911), S. 43.

menius' Pædagogik, særlig som den systematisk afrundet fremtraadte i D. M., en fremragende Plads.

Ligeoverfor de fleste af de didaktiske Fordringer, vi ovfr. har mødt, kunde man endnu ud fra Indholdet af D. M. samle modsvarende Bebrejdelser mod den gængse Skolepraksis som *ikke* tilfredsstillende saadanne Fordringer. Vi har ovfr. fremdraget enkelte af disse Indvendinger, navnlig hvor man syntes at maatte fastslaa en nøje Forbindelse mellem de paapegede Skolemangler og Tilblivelsen af de tilsvarende positive Fordringer overhovedet. Ellers falder jo ogsaa denne Side af Indholdet i D. M. udenfor vor Opgave; det er jo ikke den »Methodeløshed«, han vilde forjage, der interesserer os. Et helt Kapitel af D. M. er anvendt til at uddybe den Thesis, at »der hidtil har manglet Skoler, der fuldstændig svarede til deres Bestemmelse«[67]: at være »sande Værksteder for Menneskedannelse«, saavel i intellektuel som i moralsk og religiøs Henseende — altsaa at undervise *alle fuldstændig i alt* (omnes omnia omnino)[68]. Comenius revser den gængse Skoledannelses Overfladiskhed[69], dens Begrænsning til de Rige[70], dens Forsømmelse af det vigtigste: Fromhed og Moralitet, og indenfor »Videnskaberne« den ganske forfejlede Methode, som gjorde Skolerne til »Torturkamre«, gjorde det i sig selv klare dunkelt og lagde Beslag paa altfor megen Tid[71]. Den gængse Skolepraksis har efter Comenius' Dom aldrig stillet sig det som Opgave at lære Eleverne: at *leve vel*[72]; den nye Didaktiks Fjernelse af det, der hæmmede den tidligere Skole, maa derfor blive radikal[73].

---

[67]) XI. At (Ratichius og) Comenius »naturligvis ikke først har bragt de pædag. Reformbestræbelser ind i Verden«, men derimod stærkest følt og udtrykt de eksisterende Stemninger, betoner Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. 1. Aufl. (Leipz. 1885), S. 316. [68]) XI 1. [69]) XVIII 1. [70]) XI 6. [71]) XI 8. 7. 9. [72]) XI 8. Sml. Rousseau, Émile I, S. 13 f. [73]) Sml. D. M. XXXIII 3—10.

KAPITEL III.

SLUTNING.

Den *historiske* Betragtning, der for enhver Tidsalder maa udgøre en Del af dens pædagogiske Studium, kan ikke opnaa det Udbytte for den nye Tidsalder selv, som er dens sidste Formaal og egentlige Berettigelse, hvis den bliver staaende ved en blot Konstatering og Opsummering af Fortidens enkelte Opdragelseskendsgerninger (pædagogiske Synsmaader og Resultater). Disse maa fremtræde for den i ordnet Skikkelse, med enkelte Led belysende andre og det hele samlet i Forhold til de Enkeltheder, som har dannet Midt- og Udgangspunkt; kun saaledes kan det *Hovedresultat,* hvori de alene kan genopstaa i den senere Tids Erkendelse, lægges klart for Dagen. Dette kan ogsaa udtrykkes saaledes, at vedkommende Tankerækker maa fremtræde gennem deres *System,* og, vel at mærke, gennem deres eget System — ikke pressede ind i Rammer, som en anden Tid har skabt, og som kun ved Vold kan bringes til at omslutte det fremmede Tankeindhold[1]).

Hvor en pædagogisk Tænker aforistisk, uden selv at interessere sig for sine Tankers indre Sammenhæng, har udkastet disse enkeltvis, vil Eftertidens Fare for i en Systematisering af disse at lægge adskilligt af sit eget

---

[1]) Sml. ovfr. S. 81. 89. — Overhovedet danner Fremstillingen ovfr. Illustration til de i det flg. udviklede Tanker.

ind, være ganske betydelig; og dog tør man paa Forhaand antage, at selv saadanne Aforismer i deres Ophavsmands Bevidsthed har haft et Samlingspunkt, som forklarede dem (om de end ikke kunde forklare hinanden), ledende Grundsynsmaader, som det for en senere Tid kan være vanskeligt nok, men dog er Opgaven at finde. Hvor derimod en Tænker selv har haft saa meget Blik for det systematiske som Comenius, forringes denne Vanskelighed jo betydelig, men der kan møde en Vanskelighed af en anden Art. Vi saa jo[2]), at det »System«, Comenius havde valgt at fremstille sine pædagogiske Tanker igennem, forholdt sig meget løst til selve disse Tanker og nærmest tjente til at fordunkle deres egentlige indbyrdes Forhold og forskellige Vægt. Vi kunde altsaa kun bruge det til at drage den temmelig tvivlsomme Slutning, at hvor der var saa megen systematisk Sans overhovedet tilstede, maatte der ogsaa antages bag ved selve de pædagogiske Tanker at ligge *et pædagogisk System,* omend kun dunkelt bevidst for Tankernes egen Ophavsmand; i øvrigt fik det (»synkritiske«) System, han selv havde leveret, nærmest den negative Betydning, at Tankerne maatte tages ud af det, hele Fremstillingen opløses, inden der kunde blive Tale om en Ordning af dem under andre (her: pædagogiske) Synspunkter[3]). At Antagelsen af et tilstedeværende, omend latent, System var rigtig, skulde saa faa sin (eneste mulige) Bekræftelse gennem, at de saaledes isolerede Tanker føjede sig naturlig sammen saaledes, at den ene kunde udledes af den anden, og der viste sig Sammenhæng mellem dem alle. Vanskelighederne ved en saadan Undersøgelse er ovfr.[4]) berørt. Systemet skal opbygges ved Hjælp af Rubriker og Begreber, det selv indeholder, og det skal ordne sig i fremadskridende Tankerækker ud fra de Grundtanker, der har været de faktisk bevægende.

[2]) I Kap. I. [3]) Sml. ovfr. S. 74 f. [4]) S. 76 ff.

Men man kommer dog ikke bort fra den Kendsgerning, at det under alle Omstændigheder er *os*, den senere Tid med dens delvis ændrede Rubricering og dens forøgede Erfaringer, der træder i Forhold til de ældre Tanker og finder Systemet frem. Vi har derfor allerede betonet[5]), at den enkelte Betragter ikke tør vente at have fundet den eneste mulige, eller endog blot den bedste, Ordning af vedkommende Tanker. At Comenius gjorde Betragtningen af Opdragelsens *Maal*, der for ham dikteredes af Menneskelivets Maal, til Udgangspunkt for sin Fremstilling[6]), nødte i og for sig ikke os til at gøre ligesaa[7]) (paa Grund af vort Forhold til hans Fremstilling i det hele); men den Maade, hvorpaa han satte dette Maal i Forbindelse med de speciellere, som Opdragelsen mere direkte kunde arbejde henimod, og derpaa begrundede en Inddeling af de til disse ledende Hoved*midler*[8]), lod formode, at en Opstilling ud fra Maalet maatte kunne føre kontinuerlig igennem et pædagogisk Systems hele Tankerække. Vi blev heller ikke skuffede, idet Maal og Midler viste sig straks at hænge saa nøje sammen med psykologiske Forudsætninger hos Disciplene, at Opdragelsens Mulighed[9]) (foruden dens Nødvendighed[10]) dermed lod sig betragte som given. Uden at Comenius noget Sted meddeler nogen egentlig Definition paa Begrebet Opdragelse — den, der nærmest kunde uddrages af D. M., vilde lyde: Opdragelse er den bevidste Indgriben i Menneskenes naturlige Anlæg, der er nødvendig, for at de kan naa deres Bestemmelse[11]) — har han

---

[5]) Se saaledes S. 88 f. [6]) Se ovfr. S. 94. 97. 102. [7]) Lige saa lidt som vi havde Lov til at henvise til det i og for sig rationelle i et saadant Udgangspunkt (sml. saaledes Toischer, anf. Skr. S. 8 f.; Wilkens, Grundtr. af Pædag. (anf. Udg.), S. 1. 4 ff. 9; Kroman, Om Maal og Midler ..., S. 31 ff. [sml. Titlen]; Heegaard, Opdragelseslære (4. Opl. 1893), S. 6). [8]) Se ovfr. S. 97 ff., særlig S. 102 ff. [9]) Ovfr. S. 102. [10]) Ovfr. S. 97 f. 104. [11]) Sml. S. 97 f. C. har ikke indskrænket Opdragelsens Begreb til det Forhold *mellem Generationerne*, der er udtrykt i mange moderne Definitioner.

dog aabenbart set, at en saadan Indgriben etablerer speciellere Forhold, saa at Opdragelsens Maal alligevel ikke uden videre bliver *identisk med* Livets Maal, og dens Midler ikke *helt* er givne med de naturlige Anlæg. Dette ses af, at de høje Maal, han har sat for Menneskelivet, jo ingenlunde er naaet, fordi Skoledannelsen er gennemgaaet, men højst et Grundlag derved tilvejebragt[12]); hvori dette i Enkeltheder bestaar, og til hvilke konkrete Maal altsaa Opdragelsen selv kan og skal føre, dette har Comenius ikke undersøgt. Imidlertid savner vi dog ikke Oplysninger om hans Mening desangaaende; i de enkelte Opdragelsesfordringer og navnlig i selve Læseplanen kommer jo meget til Orde om, hvad han i det enkelte tænker sig naaet. Den systematiske Mangel her ligger altsaa i, at han ikke har set og fastslaaet, at det jo ikke var *Livets* Maal, der dermed straks var naaede, og søgt en Bestemmelse af Forholdet mellem de to Arter af »Maal«.

En Angivelse af, at heller ikke Opdragelsens Midler uden videre er givne med Maalene paa den ene Side, Anlæggene paa den anden, fremtræder vel ikke direkte, men er dog tilstrækkelig fyldig udtalt gennem Indførelsen af de methodiske Opdragelses- og Undervisningsregler. Disse forudsætter jo netop, at den maalbevidste Indgriben i Anlægget maa medføre (som den tildels faktisk har medført) speciellere Forholdsregler. Det er ikke *enhver* Indgriben, der, selv om den har Maalet for Øje, ogsaa fører til dette; og ikke *enhver* Udvikling af det oprindelige Anlæg vil lede dette i den af Opdragelsen forønskede Retning. I Undersøgelsen af, hvorledes de af Maalet dikterede Hovedmidler modificeres og specialiseres gennem Opdragelsesindvirkningernes *Tilpas-*

---

[12]) C. begrænser selv Maalet saaledes for 1. og 2. Trins Vedkommende (ovfr. S. 228); men saa kan Fuldkommenheden selvfølgelig ikke uden videre naas af det Mindretal, der gaar videre gennem Gymnasium og Akademi.

ning efter Anlægget, som de for at opnaa Virkning først og fremmest maa imødekomme, tilvejebringes de *methodiske Regler.* Som nødvendig Forudsætning ikke for praktisk Opdragelse, men for theoretisk Pædagogik (og af den er et stærkere eller svagere Moment altid tilstede i den praktiske Opdragelse) fremtræder da Kendskabet til dette Anlæg, specielt til det deri, som betinger og betinges af Opdragelsens Indgriben. Alle de her fremdragne Momenter er tilstede i Comenius' Pædagogik[13]. Systematisk kan kun siges at mangle en direkte Paavisning af, at Pædagogiken ikke kan udledes af Maal og Hovedmidler alene, altsaa en forbindende Overgang til Behandlingen af Anlægget og Methodens Enkeltfordringer. Ligesom imidlertid den systematiske Udvikling overhovedet ikke træder frem i D. M. i den Klarhed, i hvilken den formenes at være tænkt (og derfor kan fremstilles), saaledes savnes en systematisk Konstateren af den omtalte Forbindelse mindre, især da den indirekte er paaberaabt atter og atter (gennem Kravet om det »naturlige«[14]).

Hvor en saadan systematisk Overgang ikke lader sig direkte tilvejebringe gennem Udtalelser af Comenius selv, har vor Fremstilling naturligvis ikke forsøgt paa at smugle den ind. At desuagtet de pædagogiske Tanker som Helhed fremtræder i en relativ Sammenhæng, nærmer sig til et System, viser derfor, at det indre Baand mellem *disse Tanker selv* har været stærkt nok til at taale deres Udløsning af den Fremstilling, Comenius havde givet dem. Vort Hovedarbejde har først bestaaet i at samle, hvad Comenius spredt om i D. M. havde udtalt af nøje sammenhørende Fordringer. De ved enhver Fordring

---

[13]) Se særlig S. 136 ff., men tillige de enkelte Forskrifter. [14]) Se især ovfr. S. 117 ff. (33 ff. — M. H. t. de fleste Pædagogers Paaberaabelse af »Naturen« kan endnu (se ovfr. S. 133 f.) henvises til en Bemærkning af Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrt. Unterr. (anf. Opl.), S. 309).

vedføjede Notehenvisninger vil tilstrækkelig have vist, hvorledes en Mængde systematisk sammenhørende var adskilt, samtidig med at mange Fordringer, hvis pædagogiske Betydning og Begrundelse hvilede paa vidt forskellige Forudsætninger, var knyttede sammen — begge Dele gerne af »synkritiske« Grunde[15]. Det pædagogisk sammenhørende kunde dels bestaa i ligefremme Gentagelser, som jo ved virkelig systematisk Opstilling maatte falde bort[16]. Men som Regel var der dog Afvigelser, sjælden i Form af Modstrid, oftest bestaaende i, at den ene Fordring medtog nogle flere Momenter end den anden, altsaa saa den omhandlede Kendsgerning fra en lidt ændret Side.

Her satte saa det egentlig systematiserende Arbejde ind. *Hvordan* disse beslægtede Fordringer udfyldte hinanden, hvori det egentlig fælles laa, og hvad der udgjorde de faktiske Forskelle, blev det den nærmeste Opgave at undersøge; ud heraf kom Indsigten i, hvorledes den Fællesfordring, der laa bag ved *disse* beslægtede, maatte have lydt (og de specielle Modifikationer, som den i det konkrete havde undergaaet, og som var tilstede i Forskellene, kom nu til selvstændig Erkendelse og Begrundelse). Der opstod herved en Række af betydelig færre Fordringer, hver samlende om sig en Kreds af speciellere Underfordringer. Men mellem det Arbejde, der allerede her forelaa udført, og det, der stod tilbage og vel nok føltes som den *egentlige* Systematisering, kunde der kun blive en Gradsforskel.

Som det nemlig havde været Opgaven ud af de beslægtede Fordringer at finde det fælles frem, saaledes stod nu tilbage Arbejdet med, om det var muligt, at udfinde det dybere Slægtskab mellem den fremskaffede Række af (ved første Blik mere isolerede) Fordringer;

---

[15]) Sml. ovfr. S. 58. 63. 73. At vor Hovedinddeling var C. bekendt, er vist ovfr. S. 85 f. At derimod Titlen paa D. M. (Hultgr. S. 11) ikke giver nogen Disposition, er omtalt S. 78. [16]) Se ovfr. S. 72 f.

og »Slægtskab« vilde her sige Berøring, Sammenhæng, den ene Fordrings Udledning af den anden. Som Midlerne til Maalet, saaledes skulde det ene speciellere Middel knytte sig til de andre. Da først Reglen om Opdragelsens Tilknytning til Anlægget[17]) var bragt ind (gennem sin Begrundelse ud fra praktiske Resultater[18]) syntes den Comenius for indlysende til at behøve en egentlig systematisk Behandling), syntes det øvrige pædagogiske Indhold uden Vanskelighed at slutte sig sammen. Først maatte det dog fastslaas, at Opdragelsen som enhver ordnet Virksomhed krævede omhyggelig *Inddeling* af sine Momenter[19]). Ogsaa denne Paastand staar noget isoleret i det pædagogiske System; dens Begrundelse ad andre Veje[20]) lader sig vanskelig oversætte i det pædagogiske. Paa den anden Side er den af en saadan Art, at de Bestemmelser, den indfører, dog heller ikke kan synes fremmede for det pædagogiske. Men er den først bragt ind, er der efter det forudgaaende ingen Tvivl om, *hvorefter* den Inddeling, der bestemmer de methodiske Regler, maa foretages: den maa følge Anlæggets successive Udvikling[21]). (Man kan ogsaa se Inddelingens Nødvendighed som allerede begrundet i de forskellige Udviklingsstadier af det Anlæg, som Opdragelsen jo helt igennem skal rette sig efter. Men herved er i alt Fald en Del af *Stof*inddelingen ikke begrundet). Og da det Stof, som Opdragelsen skal meddele, er dikteret af mange andre Aarsager end blot pædagogiske, maa det blive Genstand for en selvstændig Inddeling[22]), hvis *Meddelelse* naturligvis er at bestemme pædagogisk[23]). De enkelte methodiske Fordringer udledes saa af den psykologiske Viden om Anlægget. Hvor den samme psykologiske Kendsgerning afføder noget saa almindeligt som Anskuelighedsprincipet, vil dette spalte sig i en Række Specialfordringer,

---

[17]) Især ovfr. S. 112. 117. [18]) Se ovfr. S. 119. [19]) Ovfr. S. 121 ff. [20]) Se saaledes ovfr. S. 54 f. [21]) Ovfr. S. 117. 136 ff. [22]) Ovfr. S. 124 ff. [23]) Særlig Kap. II, §§ 5 (fra S. 152) og 6.

der hænger indbyrdes sammen[24]); og Anskuelighedsprincipet vil være knyttet sammen med andre sideordnede Fordringer (som Lystfordringen[25]) gennem det Anlæg, hvoraf de alle er udledede. Kun til de helt konkrete Fordringer: de enkelte Læseplaner, frembragte som de er ved en Formidling af de Dannelseskrav, Tiden stiller, og de ydre Former, under hvilke det historisk har vist sig gørligt til en vis Grad at tilfredsstille vedkommende Krav, vil det ikke være muligt helt igennem at knytte den systematiske Traad.

En saadan systematisk Sammenstilling af en Række Tanker tilvejebringes naturligvis kun gennem en fortsat Prøven sig frem. Mangen Forbindelse, der straks kunde synes saa naturlig som den, der senere acquiesceredes ved, maatte opgives, da den viste sig ikke at føre saa langt, at *alle* Tanker kunde komme med i Forbindelsen; og herpaa skulde jo Opstillingens Rigtighed prøves. Men er »Systemet« afsluttet, kan der stilles den Fordring til det som til enhver kunstfærdig Sammenføjning: at det Arbejde, hvorved den blev til, de Punkter, hvor Led knytter sig til Led, ikke træder frem for Dagen; først da er den *naturlige* Ordning naaet, naar det synes, som Leddene *af sig selv,* uden ydre Foranstaltning, føjer sig sammen.

Det er klart, at herved maa altsaa den Tankevirksomhed, der har fundet en saadan Ordning frem (der tales her i Almindelighed, ud fra den Forudsætning at den Ordning, der søgtes, ogsaa er funden; vi har ovfr.[26]) bemærket, at man aldrig tør stole paa, i den faktiske Ordning, der er endt med, at have fundet den helt rigtige Løsning), trække sig selv tilbage, afholde sig fra enhver direkte Meddelelse, kun tale netop igennem sit Resultat. Dette gælder dog kun, saa længe Ordningen virkelig tilfredsstiller. Overalt, hvor Tilknytningen *ikke* lader sig etablere, hvor der er et Mellemrum, der ikke lader sig udfylde, maaske endog en Modsigelse mellem

[24]) Kap. II, § 5 f. [25]) Kap. II, § 7. [26]) S. 264.

nogle Tanker indbyrdes, skal dette Forhold naturligvis ikke skjules ved Indførelse af fremmede Tanker eller illusorisk Udjævning; her maa den arbejdende Tanke selv tage Ordet, paapege, at der foreligger et Brud paa Sammenhængen, og sætte Fingeren paa det afgørende Sted. I vor systematiske Fremstilling holdt vi gennemgaaende saadanne Ræsonnementer borte; vi lod Tankerne møde op i den Sammenhæng, som var naturligst — ogsaa hvor en *fuldstændig* Overgang ikke forelaa. Paa den Maade vilde Systemet jo bedst svare til Sammenhængen i den Tankegang, hvoraf det var udgaaet, og Slip af den Art vil vel overhovedet næppe kunne undgaas i nogen systematisk Fremstilling. Men netop ved at Tankerne til Trods for Diskontinuitet paa enkelte Punkter er bragt i den *tættest mulige* Sammenhæng, kunde det faktiske Brud, der hist og her forelaa, unddrage sig Opmærksomheden, og det har derfor været nødvendigt, til Bedste for Systemet, at der bagefter udtrykkelig gjordes opmærksom derpaa (som ved Overgangen fra Livets Maal til Opdragelsens, fra Opdragelsens Hovedmidler til dens methodiske Enkeltfordringer). Nogle faktiske Modsigelser eller dog forskellige Fordringer, hvis indbyrdes Forenelighed ikke var umiddelbart indlysende, har vi derimod anset det for rigtigt straks ved den første Omtale at tage op til Behandling, da selve deres Forstaaelse kunde afhænge af denne Behandlings Resultat[27]).

Vi har ogsaa paapeget flere Punkter, hvor Comenius' System havde tilladt en Fortsættelse, en yderligere Indgaaen paa Omraader, som kun var strejfede eller maaske ikke engang det: kun beliggende ved den Grænse, hvortil Systemets Linier havde ført[28]). Strejfet i D. M. fandt vi saaledes Spørgsmaalene vedrørende den legem-

---

[27]) Se saaledes ovfr. S. (148 f.). (162 f.). 188. (189). 193 ff., særlig 197. 194 med N. 124. (205. 211). 230 f. 239 f. 240 ff.
[28]) Saaledes (for D. M.'s Vedkommende) den legeml. Opdr., ovfr. S. 104 ff.

lige Opdragelse, og som noget, der *kunde* have faaet naturlig Tilknytning til Fordringer og Forudsætninger i D. M., betegnede vi Spørgsmaalet om formel Opdragelse[29]). Det er nu klart, at saadanne Betragtninger af Systemet anstilles kun ud fra Kendskabet til andre foreliggende Systemer, og hvad de har medtaget. Hvad den legemlige Opdragelse angik, kunde vi med det samme hente Supplementet fra en anden Fremstilling af Comenius selv, hvor Systemet paa dette Punkt havde faaet sin naturlige videre Udformning[30]). Med den formelle Opdragelse var det anderledes. De Momenter af, hvad Nutiden forstaar ved formel Opdragelse, som fandtes hos Comenius, havde for ham ikke været nok til at udvinde denne Side af Opdragelsen som selvstændigt pædagogisk Begreb — og i saa Fald vil det naturligvis være forfejlet at sige, at han systematisk *kunde* være naaet dertil.

Skulde vi her supplere Systemet, maatte vi altsaa henvende os — ikke til andre Fremstillinger af Comenius, men til en ganske anden Tids pædagogiske Systemer. Det er klart, at i samme Øjeblik vilde den historiske Betragtningsmaade være forladt; man vilde have bragt Forudsætninger ind i det ældre System, som var det fremmede. Men allerede i Tilstedeværelsen af selve denne Betragtning, i Paapegelsen af den eller den Mangel i Systemet, giver den senere Tids Synsmaader sig tilkende; saadanne Betragtninger gøres *udefra,* omend de har deres Tilknytning i Systemet — de ligger i dettes *Forlængelse.* Det er derfor af Betydning, at det bestemt fastholdes, at det her er Eftertiden, der har konstateret en Grænse for det gamle System og fra Opgørelsen af dets Indhold er gaaet over til at fastslaa, hvad det *ikke* har indeholdt. Vilde man overfor det skarpe i denne Betragtning hævde, at det dog er den samme Eftertid,

---

29) S. 111 ff., særlig S. 116. — I denne Forb. kan ogsaa nævnes C.'s af Hähner paaklagede Mangel paa Kendskab til det *nyfødte* Barn, se ovfr. S. 147 f. 30) Ovfr. S. 107 ff.

som overhovedet har udfundet Systemet i de gamle Tanker og ogsaa derved anvendt *sine* Forudsætninger, bliver der dog den afgørende Forskel, at dette Arbejde netop *gik ud paa* at lade Tankerne selv fremtræde saa rent, saa overensstemmende med deres egne Forudsætninger som muligt. —

Men er Arbejdets første Del tilendebragt, melder sig ogsaa naturlig det andet Spørgsmaal: hvor vidt har vedkommende (indadtil sammenhængende) System ført, hvor har det efter sine egne Forudsætninger maattet standse? Det er jo vor egentlige Interesse at klargøre et pædagogisk System fra en anden Tid end vor egen ikke blot m. H. t. dets egen indre Sammenhæng, men ogsaa for saa vidt det berører andre Livsomraader, altsaa dets *Grænser;* her vil det enkelte Systems Hovedforskel fra andre Systemer give sig tilkende, og gennem Betragtningen af dette speciellere Forhold gaar ogsaa Vejen til den Konstatering af det dybere Forhold mellem den ældre Tids og den moderne Pædagogik, der er udtrykt i Spørgsmaalet: hvad kan det ældre System *betyde for vor egen Tid?*

Begge de omtalte Undersøgelsesomraader har vor Fremstilling af Comenius' Pædagogik maattet strejfe ind paa. Som Eksempel paa en Begrænsning overfor Tanker, der i senere Pædagogik har udgjort en hel Rubrik indenfor Systemerne, har vi allerede nævnt Comenius' Standsen foran Problemet om en formel Opdragelse. Men ved Behandlingen af mangfoldige Enkeltspørgsmaal har det ovfr. været nødvendigt til disses klare Belysning at konstatere, at andre Tider dér er gaaet videre, har draget Konsekvenser, som Comenius ikke saa, eller opnaaet Fremskridt ved at stille Problemerne paa en noget anden Maade[31]). Ved disse Undersøgelser maa en

---

[31]) Se saaledes ovfr. S. 110 f. 161 f. 164. 182. (204 f.). 207. 209. (218 f.). 222 f. 225. (226). 230 f. 257. Om hans egen Bevidsthed herom: S. 259 f. — Der kunde paa dette Punkt naturligvis være

virkelig historisk Sans være ledende, saa at man paa den ene Side anerkender det, der til vedkommende Tid var naaet, men dog stadig ser det i dets Begrænsning, som Udtryk for et *historisk* Stadium, der ikke uden videre kan reproduceres af en senere Tid. For en saadan historisk Betragtning bliver den paapegede Begrænsning ingenlunde ensbetydende med *Mangler* ved Systemet, saaledes som dets bristende indre Sammenhæng var; for den senere Tid er der lige saa meget at lære af Systemets faktiske Begrænsning, af hvad det paa Grund af de og de Tidsforhold *ikke* kunde indeholde, som af dets positive Indhold. Ud fra denne Synsmaade har vi oftere stillet os paa Comenius' Side overfor Kritiken af ham, men samtidig ved de fleste af hans Fordringer paapeget de Punkter, hvor en moderne Pædagogik maa tage Afstand fra hans Behandlingsmaade og (mere eller mindre) fra hans Resultater.

Maa altsaa ogsaa Spørgsmaalet om, hvad der efter Comenius' Mening maatte indeholdes i et pædagogisk System (og hvor det maatte standse), siges at have fundet en delvis Besvarelse ovfr., baade for de enkelte Fordringer og m. H. t. Systemets Begrænsning som Helhed, kunde man endnu tænke sig opstillet Spørgsmaalene: hvorledes har det skildrede System (med dets Ligheder med og Forskelle fra de senere) historisk *ført videre* til disse, hvilke faktiske Berøringer er der imellem dem — og dernæst: har det tidligere System anden *Betydning for* de senere end denne blot historiske, som beror paa, at det danner et af Grundlagene for disse? Med andre Ord: kan det have Betydning for den senere Tid (og for at naa det, der især interesserer os, sætter vi i Stedet: vor Tid) at træde direkte i Forhold til det ældre System (in casu: Comenius'), springe de historiske Mellemled over

---

gaaet meget videre [undertiden berører det det S. 270 udtalte om Modsigelserne], men en saadan *systematisk* Sammenligning laa udenfor vor Opgave. (Herom hos Gottsched, Die päd. Grundged. des C. (Inaug.-Diss. Magdeb. 1879), S. 38 ff.).

og bygge Bro gennem Sammenligning; kan det gavne den moderne Opfattelse at eftersøge det, den har forud for, og det, den mangler i Forhold til Fortiden?

Begge disse Spørgsmaal ligger udenfor den Fremstilling af Comenius' System, vi har betragtet som vor Opgave. Men medens det første (om den faktiske historiske Berøring) maa henvises til specielle historiske Undersøgelser[32]), hvorved den moderne Pædagogik ogsaa kan faa uundværlige Bidrag til Selverkendelse, maa det andet dog med faa Ord behandles, da det jo berører Nerven i vore Undersøgelser; den indgaaende Betragtning, vi har foretaget af et enkelt pædagogisk System, som vi opstillede som en Helhed, typisk for dets Tilblivelsestid, hviler jo tilsidst paa en Forudsætning om, at Betragtninger af denne Art maa have *pædagogisk Betydning* for os selv, og at specielt Betragtningen af Comenius' Tanker maa være egnet til at uddybe vor egen pædagogiske Tankegang.

At Betragtningen af Fortidens pædagogiske Systemer overhovedet kan bidrage til at klare ens egen Stilling til pædagogiske Spørgsmaal, vil vel næppe nogen bestride; den blotte historiske Erkendelse af Oprindelsen til vore Synsmaader er vigtig, men ikke tilstrækkelig, — ses de derimod i Lyset af et helt andet (betydelig ældre) System af Synsmaader, vil vi klarere kunne skelne mellem det rent individuelle og det videre rækkende i vor Synsmaade, mange Enkeltheder vil fremtræde tydeligere saavel ved Ligheden med som ved Forskellen fra det ældre Systems tilsvarende Dele, og dettes relative Afsluttethed vil give os Motiver til at fortsætte vor Tænken. Den Rolle, Pædagogikens Historie faktisk spiller i al pædagogisk Uddannelse[33]), tør vel ogsaa anses som et gyldigt

[32]) Angaaende det hidtil foreliggende henvises specielt til Bibliografien i 1. Bd. af Monatshefte d. Com.-Gesellschaft (1892) og Angivelser i de flg. Bd.; iøvrigt til almindeligere Fremstillinger af Pædagogikens Historie. [33]) Om Forholdene i Tyskland oplyser W.

Vidnesbyrd herom. Men dette almindelige Forhold maa da afgive noget af en Maalestok for det enkelte Systems større eller mindre Skikkethed til at opfylde denne Mission. Ved Enkeltheder hos Comenius har vi ovfr.[34]) haft Lejlighed til at udtale, at Erkendelsen af dem maatte antages at kunne give Belysning til den moderne Drøftelse af tilsvarende Spørgsmaal; men den egentlige Fastsættelse af Comenius' Betydning maa fremgaa af en Betragtning af hans Tanker *som Helhed*. Det er igen et Spørgsmaal om hans Systems Begrænsning, dog ikke som før, om det indeholder dette eller hint, men hvorvidt det (med sit Indhold og sine Mangler) er begrænset til den Tid, der skabte det, eller om det kan række videre, og om Kendskabet til det kan faa Betydning for vor Tid. Efter Beskrivelsen af Systemet indadtil og udadtil bliver det altsaa i Virkeligheden Spørgsmaalet om vor Tids *Vurdering* af Comenius' Pædagogik (som et andet Udtryk for den Betydning, den maa tillægge det at have for sig). Rent ekskursorisk har vi ovfr. antydet en saadan Vurdering paa enkelte Punkter; tilbage staar det fra dette (ikke i vor egentlige Opgave liggende) Synspunkt at sige nogle Ord om Systemet som Helhed.

Den, der især samlet har stillet Spørgsmaalet om Comenius' Betydning for vor Tid, er W. Rohmeder i en Festtale, han holdt i München paa Comenius' 300-Aars Fødselsdag (28. Marts 1892): J. A. Comenius in seinem Verhältnis zu den wichtigsten Schul- und Erziehungsfragen der Gegenwart[35]). Ved at han særlig har det tyske

Fries, anf. Skr. (1895) passim; ang. danske Forhold se Min. Bekendtg. af $^{16}/_{1}$ 1906, § 1. Sml. ogsaa Toischer, anf. Skr. S. 7 f. [34]) Se særlig S. 164 f. [35]) Udk. i Meyer-Markau's Sammlung pädagogischer Vorträge. 5. Bd., Heft 8. — Et lignende Spørgsmaal er stillet ved Fr. Dittes' Foredrag: Ein Pädagoge der Vergangenheit und die pädagog. Bestrebungen der Gegenwart (trykt i Dittes' Paedagogium 1889, S. 516 ff.), der dog for meget sigter paa specielle Tids- og Stedsspørgsmaal til her at kunne komme i Betragtning.

Skolevæsen for Øje, faar han sit Udgangspunkt fra det *kosmopolitiske* hos Comenius (som jo ikke talte Tysk)! Han peger paa den Agtelse, der i en ualmindelig Grad er bleven Comenius til Del hos *alle* kultiverede Folk, fra *alle* kirkelige Retninger[36]. Dette var jo en af de Sider, fra hvilke ogsaa vi saa det universelle hos Comenius, begunstiget af hans udogmatiske Livsanskuelse og hans Tanke om Menneskeheden som eet Brodersamfund. Han har derfor ikke maattet sætte saadanne konfessionelle og navnlig ikke saadanne nationale Grænser for sin Pædagogik, som i Tidens Løb vilde have begrænset dens Anvendelighed til en mindre Del af Menneskeheden. Som derfor Tyskeren tager ham til Indtægt for sig, har vi ovfr. oftere set, at han paa ejendommelig Maade har Berøring med Bevægelser i nyere dansk Pædagogik.

Med Rette udskiller Rohmeder af denne Interesse »Theologen, Biskoppen og Pansophen (der Weltweise) Comenius«; men om *Skolemanden* siger han, at han »ved sin Virken saavel som ved sine Skrifter har øvet en omformende Indflydelse paa alle Grene af vort Undervisningsvæsen; ja endnu mere: netop i Nutidens vigtigste, for Tiden endnu uafgjorte Opdragelsesspørgsmaal ofte kan tjene os som Vejviser«[37]. Hermed er Comenius' Betydning unægtelig anslaaet meget højt og, efter hvad vore Undersøgelser viste, for højt. Den umiddelbare Virkning, Comenius' pædagogiske Hovedværk i de første Aarhundreder efter sin Fremkomst frembragte, var jo meget ringe[38]; altsaa kan Rohmeder næppe have tænkt paa den direkte (historiske) Fortsættelse af Comenius' pædagogiske Bestræbelser. Da saa en senere Tid havde faaet Øjnene op for disses Værdi, kunde Comenius' Tanker optages og forarbejdes videre og saaledes medbestemme Eftertidens Pædagogik — omtrent paa

---

[36]) Anf. St. S. 1 f. (Se dog sstds. S. 2 om hans speciellere Berøring med Tyskland). [37]) Sidst anf. St. [38]) Sml. ovfr. S. 259 (m. Note 62).

samme Maade som Kendskabet til dem kan paavirke *vor* pædagogiske Tænkning. Vi erfarede saaledes[39]), hvordan Fröbel under direkte Indflydelse af Comenius udformede de første Aars Undervisning videre, og vi saa, hvordan andre Tanker (saaledes som Anskuelighedsfordringen, Lystfordringen — Beraabelsen paa »Naturen«) mere eller mindre bestemt (eller medbestemt) af Comenius optræder som gennemgaaende Krav i nyere Pædagogik. Spørgsmaalet maa da blive: er ikke allerede det, der kunde indvindes af Comenius' Pædagogik, saaledes indoptaget i vor egen, at et yderligere Blik paa den maatte blive unyttigt, ikke vilde kunne lære os noget? Hvad Pædagogikens Enkeltheder angaar, maa Spørgsmaalet vist besvares med Ja; Comenius kan ikke meddele os en Viden, vi nu ikke har fyldigere i Forvejen, og ikke give os nye Synspunkter. Men, som paapeget, allerede Erkendelsen af, at de samme pædagogiske Spørgsmaal for saa lang Tid siden er behandlede og paa en i saa meget tilsvarende Maade, kan gøre *vor* Drøftelse mere indtrængende; og Forskelle og Ligheder i Behandlingen kan i og for sig skærpe vort Blik. Og netop det, at de samme pædagogiske Grundforhold er tilstede, men hos Comenius i større Overskuelighed (saaledes at Hovedresultaterne kan blive de samme, kun i Enkeltheder modificerede af de senere tilkomne Enkeltheder), kan give ogsaa vor Behandling mere Blik for det centrale i Spørgsmaalene.

Da den større Overskuelighed hos Comenius ikke er opnaaet ved Fattigdom paa Enkeltheder, men ved at disse Enkeltheder spænder over *hele* Opdragelsens Omraade (saa at af den Grund hver enkelt Gren naturligvis er repræsenteret ved færre Enkeltheder), vil den væsentlig komme til at bero paa, hvorledes disse Enkeltheder er kædede sammen; og saaledes kommer en væsentlig Del af den Betydning, Comenius' Pædagogik kan faa for Nutiden, netop til at ligge i dens systematiske Karakter. Den

[39]) Ovfr. S. 245.

pædagogiske Betragtning, der staar i sin egen Tids Begrænsning og særlig samler sig om enkelte brændende Spørgsmaal, kan faa Blikket udvidet ved at se, at Pædagogiken ogsaa rummer andre Spørgsmaal, og at de alle staar i indbyrdes Sammenhæng. Og efter denne Maalestok vil de Systemer faa størst Betydning, i hvilke denne Sammenhæng træder klarest frem, og som omfatter det pædagogiske Stof i størst Fuldstændighed — Egenskaber, vi netop forefandt i Comenius' Pædagogik.

Naar vi sagde, at Nutiden næppe, hvad Enkelthederne selv angaar, kunde lære stort af Fortiden, er dette kun sagt med Henblik paa Nutidens theoretiske Erkendelse. Men nu er der jo det Forhold, vi særlig har paapeget for Pædagogikens Vedkommende[40]), at den *praktiske Opdragelse* ingenlunde straks ændres med de theoretiske Erhvervelser, hvorfor det theoretiske Stød ofte maa gentages flere Gange. Mange af Comenius' Fordringer har saaledes senere Pædagoger gentaget, hvilket viser, at de i Praksis endnu langsommere er trængt igennem end i Theorien; og vi har ovfr. set, at mange af dem gentages den Dag i Dag — altsaa endnu aldeles ikke er optaget i (eller dog først nu er ved at optages i) Opdragelsens Praksis. Men i saa Fald kan Bekendtskabet med disse Fordringer hos Comenius gøre en lignende Nytte som de samme Fordringer, fremsatte af en moderne Pædagog. *Derfor* kan Fordringer som Lystfordringen, Kravet om Anskuelighed og mange methodiske Detailfordringer have samme Mission overfor vor som overfor Comenius' egen Tid (paa Grund af Ligheden i deres Forhold til begge Tiders Praksis). I sin Fremhæven af dette Synspunkt har Rohmeder Ret, om han end udtrykker det noget for absolut[41]).

Specielt nævner han, hvorledes Tanken om en almindelig Folkeskole endnu paa mange Steder i Tyskland møder en i Standsfordomme begrundet Modstand[42]);

[40]) S. 134 f. og oftere. [41]) Anf. St. S. 7. 21. [42]) Anf. St. S. 11 f.

hvorledes Comenius' Bestræbelser for en Enhedsskole (idet hans »Schola Latina« i Virkeligheden nærmest svarer til Nutidens *Real*skole) først i vor Tid er ved deres Gennemførelse[43]); at Comenius har taget klar Stilling til det endnu meget omdebatterede Spørgsmaal om en Læreruddannelse[44]) — hvorved dog Rohmeder misforstaar Betydningen af »Collegium didacticum«[45]), som han opfatter som en »Foranstaltning til Lærernes Uddannelse«; hans helt moderne Behandling af »Kvindespørgsmaalet«[46]); hans stærke Krav om en legemlig Opdragelse, som Nutiden bl. a. bestræber sig for at virkeliggøre ved Sløjdundervisningen[47]), ved ordnede Lege[48]) (i denne Forbindelse kunde man ogsaa nævne hans skolehygiejniske Fordringer[49]) — men Rohmeder fremhæver selv med Beklagelse, hvor langt det moderne Tyskland endnu staar tilbage i saa Henseende, især i Sammenligning med, hvad der er Tilfældet i England[50]); og endelig finder han i Comenius' Advarsel mod at begynde Sprogundervisningen med Grammatik Udtryk for en Betragtningsmaade, som endnu ikke er trængt fuldstændig igennem[51]). Paa endnu flere Omraader har vi ovfr. konstateret den Betydning, Comenius' Theori i denne Forstand kan have for vor egen Tids Praksis.

I større Almindelighed udtaler Kirchner[52]), at Comenius var »en pædagogisk Seer . . . hvis Fordringer tildels endnu venter paa Opfyldelsen, idet de drøftes som Dagens brændende Spørgsmaal«, og Hoffmeister hævder, at han gav Folkeskolen »theoretisk en Skikkelse og Form, som den i Praksis endnu langtfra har naaet«[53]); ja,

---

[43]) Anf. St. S. 12. 14. Sml. dog Seyffarth, anf. Skr. S. 83; endvidere Laurie, anf. Skr. S. 197. [44]) Anf. St. S. 14. [45]) Se herom ovfr. S. 258 f. [46]) Anf. St. S. 15 f. [47]) Sml. ovfr. S. 167. 200. [48]) Sml. ovfr. S. 122. [49]) F. Eks. om Fordeling af Arbejde og Hvile, om Skolelokalet osv. — Det maa dog ikke glemmes, at han kun har *Gymnastiken* (hvorom sml. Wilkens, Grundtr. af Pædagog., S. 19 ff.) antydningsvis, sml. ovfr. S. 106. [50]) Anf. St. S. 16 f. [51]) Anf. St. S. 18. [52]) Anf. Afh. S. 294. [53]) Anf. Skr. S. 22.

Pappenheim indrømmer endog, at »selv hvor Comenius afviger fra vore Anskuelser, er Fejlen ikke overalt utvivlsomt paa hans Side«[54]). En interessant Maalestok for Comenius' Betydning (vi tænker stadig paa den praktiske) for vor Tid vilde man faa ved at opstille Spørgsmaalet: hvordan vilde vore Skoler forholde sig overfor de Bebrejdelser, Comenius rettede mod *sin* Tids Skole? Der vilde herved vise sig en overvældende Forskel mellem før og nu; men denne Forskel vilde netop for en Del kunne føres tilbage til Virkningen af Comenius' Indvendinger, eller dog ligge i disse Indvendingers Retning. Og der vilde dog blive Punkter tilbage, hvor, som vi har set, heller ikke vor Opdragelsespraksis vilde kunne tilbagevise Bebrejdelser fra ham som helt uberettigede.

Sin største Betydning saavel for Nutidens praktiske Opdragelse som for dens theoretiske Opdragelseserkendelse (Pædagogik) faar Comenius imidlertid, som sagt, ved den inderlige *Sammenhæng,* der kæder hans Fordringer sammen og lader dem fremtræde i et System, der gør den ofte mangelfulde Begrundelse af dem mindre følelig, idet de til en vis Grad kommer til at begrunde hinanden, vise sig som alle lige nødvendige og samle sig til en *afsluttet* Erkendelse af Opdragelsens Kendsgerninger. Den systematiserende Tendens, der i de synkritiske Opstillinger kunde give sig saa besynderlige Udslag[55]), har givet Comenius' Pædagogik en Enhed, som det maa være enhver senere Fremstillings Opgave at komme paa Højde med, og det er derfor muligt med Rohmeder at anerkende Comenius som »den systematiske Pædagogiks Fader — ja, endnu mere: Pædagogikens Historie kan ikke nævne nogen anden, der har opstillet et saa vel gennemtænkt og saa omfattende Opdragelses- og Undervisningssystem. Alle senere staar, bevidst eller ubevidst, paa Comenius' Skuldre«[56]).

---

[54]) Anf. Skr. S. 36. [55]) Sml. ovfr. S. 12. 63. [56]) Anf. St. S. 20 f.

Men ikke blot for den theoretiske Pædagogik, der selv skal skabe et pædagogisk System, bliver Kendskabet til et tidligere System af en saadan Fuldstændighed af Betydning; ogsaa enhver Tids praktiske Opdragelsesbestræbelser gaar jo ikke blot ud paa at gennemføre værdifulde Detailreformer, men maa betragte det som lige saa vigtigt, at disse er i Overensstemmelse indbyrdes og med de foreliggende pædagogiske, psykologiske og sociale Kendsgerninger. Og i det praktiske vil netop de nævnte Kendsgerninger føre til, at en Overensstemmelse, en fuldstændig gennemført Enhed som den, Theorien kan fremvise, paa intet Tidspunkt vil være realiseret. Rohmeder karakteriserer Nutidens Skoleindretninger som manglende »den gennemgaaende (einheitliche), forbindende Grundtanke og derfor ogsaa den indre Sammenhæng«[57]); Nutidens tyske Skoleforhold »er jo ikke Resultatet af en planmæssig, efter pædagogiske Synspunkter skabende organisk Udvikling, men af en ofte ved ydre Omstændigheder . . . bestemt Formning«[58]). Han rører her ved noget, der til en vis Grad maa klæbe ved enhver faktisk Udvikling; naar dog hans Ord synes for pessimistisk overdrevne, ligger det i, at der ogsaa i den faktiske Udvikling, ved Siden af »Tilfældighederne«[59]) og modvirkende disse noget, virker bestemte Personligheder, der, theoretisk dannede, i Besiddelse af det Overblik der sammenholder det enkelte »brændende« Tidsspørgsmaal med Opdragelseshelheden, lader det være sig magtpaaliggende at bringe det bedste af Theorien ind i den Praksis, der skal skabes[60]).

Og her vil ethvert theoretisk System kunne faa sin *praktiske* Betydning, der ikke i første Række beror paa, hvor nær det i Tid falder sammen med den Tid, der benytter det, men hvorvidt det indeholder netop det, ved-

---

[57]) Anf. St. S. 9. [48]) Anf. St. S. 8. [59]) Rohmeder, sidst anf. St. [60]) At Rohmeder dog ogsaa kender saadanne Bestræbelser, viser hans Ord (S. 15) om Nutidens Krav om en baade intellektuel, æsthetisk [?] og moralsk-religiøs Opdragelse.

kommende Tid maa antages at have Brug for. I denne Henseende maa efter det ovenstaaende Comenius' pædagogiske System skønnes at have særlige Betingelser for at komme en senere Tidsalders pædagogiske Bestræbelser til Nytte. Et særlig stærkt Indtryk af denne Theoriens største Rækkevidde fik vi ved at se, hvorledes Comenius selv i den praktiske Efterlevelse af sin Anskuelighedsfordring kun kom et lille Stykke frem ad Vejen[61]); men saaledes er vi nu, saa meget længere vi ogsaa paa dette Punkt er naaet frem, dog endnu kun et Stykke henad Vejen til Opfyldelsen af hele Fordringen, som altsaa selv stadig staar der med uformindsket Betydning. Og selv om vi ved Omtalen af de praktiske »Hindringer«, Comenius saa for sine Planers Virkeliggørelse, erkendte, at Eftertiden har ryddet mange af disse Hindringer til Side, og at altsaa Problemet maa stille sig anderledes[62]), vil al Praksis dog stedse have sit Kompleks af »Hindringer« at kæmpe med, saa at Rubriken næppe ganske kan forsvinde af Pædagogikens theoretiske System[63]).

Men Praksis bestaar jo ikke blot i den lovformelige Ordning af Opdragelses- og Skoleforholdene; sin væsentligste Fremtræden har den sikkert i den stadig fortsatte Række af *enkelte Opdragelseshandlinger*, hvoraf Lærergerningen bygger sig op, og som Organisationen kun kan afgøre i visse Hovedtræk. Naar det ofte udtales, at der ikke behøves theoretisk-pædagogisk Uddannelse til at være en dygtig Lærer, tænkes der paa en bestemt, systematiseret Form for denne Uddannelse; udenom *den* Theori, som bestaar i en Gang at have skabt sig selv Klarhed og Oversigt over den Række af Momenter, som ens Gerning indeholder, og saaledes have formet sin Individualitet i denne Opgaves Retning (for maaske *derefter* at

---

[61]) Ovfr. S. 164; sml. 124. [62]) Ovfr. S. 233. [63]) Sammenlign ogsaa Slutningsudtalelserne i Rohmeder's Foredrag (anf. St. S. 21). — Ikke mindst derfor har det været af Vigtighed engang at faa opstillet det virkelige System i D. M.; først saa kan D. M. tilfulde udnyttes.

kunne virke videre uden at behøve at anstille saadanne Overvejelser), kommer sikkert — som allerede sagt[64]) — Pædagogen saa lidt som andre Praktikere. Den medfødte Lærerbegavelse betyder jo, at saadanne Overvejelser foregaar lettere og naturligere, maaske næsten umærkelig, men samtidig mere indtrængende. Og til disse Overvejelser vil den systematiske Theori og derunder ogsaa Kendskabet til tidligere Tiders Behandling af Problemer, der stadig er levende i Praksis, dog utvivlsomt kunne give den virkningsfuldeste Tilskyndelse og til Problemernes Løsning de værdifuldeste Bidrag.

Men det maa jo heller ikke overvurderes, hvad Virkning Theoriens Tilskyndelser vil kunne faa. Den ovfr.[65]) meddelte Iagttagelse af, hvorledes maaske al pædagogisk Praksis paa visse Punkter staar tilbage for Theoriens Fordringer, som derfor maa gentages Gang efter Gang, opfordrer til Varsomhed m. H. t. Forventninger om, at en Fordring skulde være opfyldt, fordi den er bleven udtalt. Det er vigtigt at fremhæve, at til en fuldstændig pædagogisk Indsigt hører netop Erkendelsen af dette Forhold mellem Theori og Praksis; denne Erkendelse vil saa siden maaske kunne føre til Fordringer, der tilsigter en Regulering af dette specielle Forhold. Ved at den theoretiske Pædagogik ikke selv har bidraget nok til at udrede dette Forhold (altsaa fastslaa sin Begrænsning i denne Henseende, hvilket maa til, før der kan ske en Udvidelse af vedkommende Grænse), har den selv faaet nogen Skyld i de Bebrejdelser (for Overflødighed, »theoretiserende« Undervurderen af konkrete Opdragelseskendsgerninger), der fra den praktiske Side undertiden rettes imod den, — og i alt Fald manglet Midlerne til afgørende at tilbagevise disse Bebrejdelser. Og ogsaa fra theoretiserende Side, nemlig fra de store Filosofers, er Pædagogiken ofte bleven forfordelt, hvilket Fr. Alb. Lange[66]) pessimistisk forklarer ved den Omstændighed, at Opdra-

[64]) S. 255 f. [65]) Særlig S. 134 f. [66]) Ueber den Zusammenhang der Erziehungssysteme mit den herrschenden Weltanschauungen verschiedener

gelsen, den »højeste menneskelige Kunst«, er *enhver kaldet* til at øve, medens *ingen* fuldtud formaar det.

Comenius selv lader ikke i D. M. saadanne Betænkeligheder, hidrørende fra Theoriens vanskelige Stilling i det praktiske, komme til Orde; der kan tværtimod over den Maade, hvorpaa han fremsætter sine Fordringer, være en Sangvinitet, som lader formode, at han ventede selv at opleve deres fuldstændige Virkeliggørelse[67]. Her er maaske det sidste Punkt, hvor vi kunde paapege en Lakune i hans System — en Mangel, han dog aabenbart deler med adskillige andre theoretiske Pædagoger; og denne Sangvinitet er maaske en vigtig Betingelse for, at de overhovedet med Kraft (og derigennem med Virkning) har kunnet fremsætte deres positive Fordringer. Men i alt Fald har Comenius' senere Liv lært ham, at Praksis ofte kan blive langt tilbage for Theorien, og den større Kraft kan saa lægge sig for Dagen ved, at trods alle Skuffelser *Theorien opretholdes.* Naar Comenius i Fortalen til »Via lucis«, det næstsidste Værk han sendte i Trykken[68], underskriver sig som »unus ex humilibus Viris desideriorum«[69], er det vel ikke sine pædagogiske Skuffelser alene, han tænker paa, men man tør dog give Opdragelsen, hvor hans Livs Hovedvirksomhed laa, en fremragende Plads indenfor hans »Længslers« Kreds. Der ligger jo imidlertid i det valgte Udtryk ikke blot Tanken om skuffede, uopfyldte Ønsker; der ligger ogsaa *Viljen* til gennem Skuffelserne at holde Ønskerne oppe og for hvert opfyldt Ønske have nye beredte — sætte sig selv og andre Maal, hvis Virkeliggørelse i bedste Fald ligger ret langt ude i Fremtiden, og som derfor maa *fastholdes ved Haab og Tro.* I denne Forstand er vel enhver theoretisk og praktisk Pædagog en vir desideriorum.

Zeitalter, i Monatshefte der Com.-Gesellsch. 3. Bd. (1894), S. 107. Lange nævner Kant, Fichte, Schelling, Hegel, og paa den anden Side Pædagogikens »Hær af Autodidakter« (anf. St. S. 107 f.). [67]) Sml. ovfr. S. 226 f. [68]) 1668 (se Kvacsala, J. A. Comenius, S. 466). C. døde d. 15. Nov. 1670 (Kv. S. 469 f.). [69]) Sml. Unum necess. (1668) X 2.

BEKJENDTGJØRELSE.

Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet har under 12te April 1855 og 27de Juni 1878 bifaldet følgende Bestemmelser til Ordens Opretholdelse ved det offentlige Forsvar af Afhandlinger for Erhvervelsen af akademiske Grader, nemlig:

1. Forsvarshandlingen styres af Fakultetets Dekanus eller af en anden dertil af Fakultetet udnævnt Professor. Styreren giver Ordet og paaser, at Handlingen foregaar paa en værdig Maade; han kan paalægge en Opponent at ophøre, og i fornødent Fald afbryde Handlingen. Styreren deltager ikke selv i Disputationen. Foruden de officielle Opponenter ere de Medlemmer af Fakultetet, under hvis Videnskabs Fag Disputatsens Æmne hører, og som ej have lovligt Forfald, pligtige til at overvære Forsvarshandlingen.
2. Berettigede til at optræde som Opponenter ere ordentligvis kun akademiske Borgere uden Hensyn til Livsstilling, samt Kandidaterne fra det polytekniske Institut og det forrige kirurgiske Akademi. Andre, som ønske at opponere, maa derom forud henvende sig til vedkommende Fakultet.
3. De, som ville opponere, have at melde sig hos Fakultetets Dekanus *inden* Begyndelsen af Handlingen; dog kan Styreren ogsaa give Tilladelse under selve Handlingen, men uden at betage dem, som tidligere have meldt sig, Forretten.
4. Der tilstaas ordentligvis hver af Opponenterne ex officio $1\,^1/_2$ Time og hver Opponent ex auditorio $^3/_4$ Time, derunder indbefattet den Tid, Doktoranden behøver til at give Svar; dog kan Styreren, forsaa vidt som Antallet af de anmeldte Opponenter tillader det, tilstaa en længere Tid. Hele Handlingen maa ikke vare over 6 Timer.
5. Foranførte Bestemmelser skulle indtil videre trykte medfølge enhver Disputats.

Dette bekjendtgjøres herved til Efterretning for alle Vedkommende.

Konsistorium, den 3dje Juli 1878.

C. Holten.
(L. S.)

Goos.

VICTOR KUHR

DET PÆDAGOGISKE SYSTEM

I

COMENIUS' DIDACTICA MAGNA



KØBENHAVN
GYLDENDALSKE BOGHANDEL
NORDISK FORLAG
1912


LIBRARY OF CONGRESS
0 022 159 740 0